

# PSIKOLOGIA

*Amaia NAZAR VICENTE*

---

**EMPATÍA, CONDUCTA PROSOCIAL Y  
CONDUCTA AGRESIVA/  
*ENPATIA, JOKABIDE PROSOZIALA  
ETA JOKABIDE AGRESIBOA***

**TFG/GBL 2013**



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro de Educación Primaria /  
*Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua***



**Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua**  
**Grado en Maestro en Educación Primaria**

Gradu Bukaerako Lana  
Trabajo Fin de Grado

**ENPATIA, JOKABIDE PROSOZIALA ETA  
JOKABIDE AGRESIBOA.**  
***EMPATÍA, CONDUCTA PROSOCIAL Y  
CONDUCTA AGRESIVA.***

Amaia NAZAR VICENTE

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**  
**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**

**Ikaslea / Estudiante**

Amaia NAZAR VICENTE

**Izenburua / Título**

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa / Empatía, conducta prosocial y conducta agresiva

**Gradu / Grado**

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua / Grado en Maestro en Educación Primaria

**Ikastegia / Centro**

Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa / Universidad Pública de Navarra

**Zuzendaria / Director-a**

Susana CONEJERO LÓPEZ

**Saila / Departamento**

Psikologia eta pedagogia saila / Departamento de psicología y pedagogía

**Ikasturte akademikoa / Curso académico**

2012 /2013

**Seihilekoa / Semestre**

Udaberria / Primavera

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

## Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapitulu hau ezartzen du: “ikasketa horien bukaeran, ikasleek Gradu Amaierako Lan bat egin eta defendatu behar dute [...] Gradu Amaierako Lanak 6 eta 30 kreditu artean edukiko ditu, ikasketa planaren amaieran egin behar da, eta tituluarekin lotutako gaitasunak eskuratu eta ebaluatu behar ditu”.

Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Lehen Hezkuntzako Irakaslearen Graduak, ANECAk egiaztatutako tituluaren txostenaren arabera, 12 ECTSko edukia dauka. Abenduaren 27ko ECI/3857/2007 Aginduak, Lehen Hezkuntzako irakasle lanetan aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizialak egiaztatzeko baldintzak ezartzen dituenak arautzen du titulu hau; era subsidiarioan, Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak, 2013ko martxoaren 12ko bileran onetsitako Gradu Amaierako Lanen arautegia aplikatzen da.

ECI/3857/2007 Aginduaren arabera, Lehen Hezkuntzako Irakaslearen ikasketa-plan guztiak hiru modulutan egituratzen dira: lehena, oinarrizko prestakuntzaz arduratzen da, eduki sozio-psiko-pedagogikoak garatzeko; bigarrena, didaktikoa eta diziplinakoa da, eta diziplinen didaktika biltzen du; azkenik, Practicum daukagu, zeinean graduako ikasleek eskola praktikan lortu behar dituzten gaitasunak deskribatzen baitira. Azken modulu honetan dago Gradu Amaierako Lana, irakaskuntza guztien bidez lortutako gaitasun guztiak islatu behar dituen. Azkenik, ECI/3857/2007 Aginduak ez duenez zehazten gradua lortzeko beharrezkoak diren 240 ECTSak nola banatu behar diren, unibertsitateek ahalmena daukate kreditu kopuru bat zehazteko, aukerako irakasgaiak ezarri, gehienetan.

Beraz, ECI/3857/2007 Agindua betez, beharrezkoa da ikasleak, Gradu Amaierako Lanean, erakus dezan gaitasunak dituela hiru moduluetan, hots, oinarrizko prestakuntzan, didaktikan eta diziplinan, eta Practicumean, horiek eskatzen baitira Lehen Hezkuntzako Irakasle aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizial guztietan.

Lan honetan, oinarrizko prestakuntzako moduluari erreparatuz, ikasleen ezaugarriak ezagutu ditut enpatia, jokabide prosozialari eta agresiboari dagokionez eta baita ezaugarri hauen garapenari dagokionez ere. Honetaz gain, tutoreak familiekin izan behar duen harremana eta inplikazioa lanean agertzen da, batez ere jokabide agresiboaren esku hartzearen atalean, baita jokabide prosoziala eta agresiboaren garapen faktoreak aztertu ditudanean ere. Honetaz gain eta oinarrizko prestakuntzarekin amaituz, jendartearen alderdirik garrantzitsuenak aipatu ditut, hezkuntzan eta familian eragina dutenak, hala nola, jendartean hain errotuta dauden balore konpetitibo eta indibidualistak, komunikabideen eragina, kulturaren eragina eta rolen banaketa. Hauek, ondorioen atalean eta jokabide prosozialaren garapenaren atalean jorratu ditut batez ere.

Didaktika eta diziplinako moduluak bidea eman digu hezkuntza demokratikoa sustatzeko eta pentsamendu sozial kritiko baten garapena emateko. Zentzu honetan, ondorioen atal guztia ikuspuntu kritiko batetik egin dago. Bertan, ikuspegi sozial eta pedagogiko batetik nire iritzi kritikoa azaldu dut konpetentzia hau azalduz.

Halaber, Practicum moduluak aukera eman dit ikasleekin gelan elkarrekintzan aritzeko. Honek, eskolako ikaskuntza giroa sustatzeko trebetasun sozial egokiak eskuratzea ahalbidetu dit. Honen ondorioz, lan honetan enpatia eta jokabide prosozialak sustatzearen garrantzia eta honekin batera jokabide agresiboak txikiagotzearen garrantzia azpimarratzeaz gain, eskolako giroaren egokitasuna eta testuinguru sozial egoki baten garrantzia argi utzi ditut. Horrela, ikasleen arteko elkarreragina eta komunikazioa hobetuko da, baita ikasleen beste harreman sozial guztiak ere. Gela barruan ikusi ditudan egoera batzuk, oinarria izan dira lanaren zenbait ataletan, hala nola, ondorioen atalean *“Pigmalion efektua”*-ri buruz aritu naizenean edo umeen jokabideak aldatzeko orduan irakasleok bertan dugun erantzunkizuna eta papera azpimarratu ditudanean.

Beste alde batetik, ECI/3857/2007 Aginduak ezartzen du, Gradua amaitzerako, ikasleek gaztelaniazko C1 maila eskuratuta behar dutela. Horregatik, hizkuntza gaitasun hau erakusteko, hizkuntza honetan idatziko dira “antecedentes, objetivos y cuestiones” eta “conclusiones” atalak, baita hurrengo atalean aipatzen den laburpen derrigorrezkoa ere.

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

## Laburpena

Lan honetan, enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa izan ditut hizpide, haien kontzeptualizazioa, ikuspegi ezberdinak, hauen garapenean eragina duten faktoreak eta sexu eta adin ezberdintasunak aztertzeke aukera izanik. Familiari eta eskolari garrantzia berezia aitortu diet, adin goiztiarretan sozializazio eremurik garrantzitsuenak direlako. Gainera, enpatiak alderdi moralean jokatzen duen papera azpimarratu dut, jokabide prosoziala sustatzeko lagungarria delako eta jokabide agresiboa murrizten duelako. Baieztapen hori frogatzeko, enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa neurtzen dituen ikerketa proiektu baten proposamena luzatu dut, bere helburua enpatiak jokabide prosozialarekin duen harreman positiboa eta jokabide agresiboarekin duen harreman negatiboa aztertzea izanik. Azkenik, eskolak alderdi emozionalari eta jokabide prosozialak sustatzeari zein jokabide agresiboak murrizteari garrantzi gehiago ematearen beharra plazaratu dut.

*Hitz gakoak:* enpatia; jokabide prosoziala; jokabide agresiboa; alderdi morala; eskola.

## Resumen

En este trabajo he estudiado la empatía, la conducta prosocial y la conducta agresiva atendiendo a su conceptualización, a sus diversos puntos de vista, a los factores que influyen en su desarrollo y las diferencias respecto a la edad y al sexo. Les he otorgado especial importancia a la familia y a la escuela porque son los contextos de socialización más importantes en edades tempranas. Además, he destacado el papel que tiene la empatía en el ámbito moral porque favorece la conducta prosocial e inhibe la conducta agresiva. Para comprobarlo, he propuesto un proyecto de investigación, cuyo objetivo es analizar la relación positiva de la empatía y la conducta prosocial y la relación negativa de la empatía con la conducta agresiva. Finalmente, he planteado la necesidad de que la escuela conceda más importancia a los aspectos emocionales, al fomento de las conductas prosociales y a la reducción de las conductas agresivas.

*Palabras clave:* empatía; conducta prosocial; conducta agresiva; ámbito moral; escuela.

## **Abstract**

Empathy, prosocial behaviour and aggressive behaviour have been the subject of this work, having the opportunity of seeing their conceptualization, different points of view, the factors that have influence on their development and gender and age differences. I have given special importance to family and school because they are the most important socialising spaces for children in their early years. In addition, I have emphasized the role empathy has on moral aspects because it is very useful to encourage all the prosocial behaviour and to reduce aggressive behaviour. In order to justify this affirmation, I have proposed a research project of which aim is to analyze the positive relationship that empathy has with prosocial behaviour and the negative relationship it has on aggressive behaviour. Finally, I have proposed the request of the need of giving more importance at school to encouraging affective aspect, prosocial behaviour and reducing aggressive behaviour.

*Keywords:* empathy; prosocial behaviour; aggressive behaviour; moral field; school.



## AURKIBIDEA

<b>Introducción: antecedentes, objetivos y cuestiones</b>	<b>1</b>
<b>1. Atal teorikoa</b>	<b>7</b>
1.1. Enpatia	7
1.1.1. Enpatiari buruzko ikuspegiak	7
1.1.2. Enpatiaren garapenean eragiten duten faktoreak	9
1.1.3. Enpatia adin ezberdinetan	10
1.1.4. Sexu ezberdintasunak enpatian	14
1.1.5. Enpatiaren garrantzia alderdi moralean	17
1.2. Jokabide prosoziala	20
1.2.1. Altruismoa eta jokabide prosozialaren arteko ezberdintasuna	20
1.2.2. Jokabide prosozialean eragiten duten faktoreak	22
1.2.3. Adin ezberdintasunak jokabide prosozialean	25
1.2.4. Sexu ezberdintasunak jokabide prosozialean	27
1.2.5. Eskolan jokabide prosoziala sustatzeko estrategiak	29
1.3. Jokabide agresiboa	31
1.3.1. Kontzeptualizazioa	31
1.3.2. Agresio motak	31
1.3.3. Jokabide agresiboan eragiten duten faktoreak	32
1.3.4. Jokabide agresiboa adin ezberdinetan	37
1.3.5. Sexu ezberdintasunak jokabide agresiboan	39
1.3.6. Eskola jazarpena: <i>bullying</i>	40
1.3.7. Gelan agresioa murrizteko lan proposamena: jolas kooperatiboak	43
<b>2. Atal praktikoa: Ikerketa proiektu baten proposamena</b>	<b>48</b>
2.1. Aurkezpena	48
2.2. Helburua, ikerketaren arrazoia, proiektuaren hipotesiak eta iraupena	48
2.3. Metodologia eta lan prozedura	49
2.3.1. Parte hartzaileak	49
2.3.2. Diseinua, tresnak eta prozedura	49
<b>Conclusiones</b>	<b>53</b>
<b>Erreferentziak</b>	<b>61</b>



## **Introducción: antecedentes, objetivos y cuestiones**

La empatía es un constructo muy amplio y complejo que ha sido analizado desde diferentes perspectivas teóricas. Hoy en día a menudo oímos hablar de este término en relación con la educación, ya que se le otorga mucha importancia como una habilidad social destacada que debemos fomentar en la escuela. No obstante, el hecho de que los diferentes autores se hayan centrado en diversos aspectos de este constructo hace más complicada su conceptualización. Debido a esto, encontraremos diversas definiciones de empatía, si bien es cierto que, con el paso del tiempo, se ha conseguido una visión bastante más consensuada.

Hoy en día consideramos al ser humano como un ser social, capaz de relacionarse, de entenderse con los demás y de compartir emociones. Pero esta visión no ha sido siempre así.

Thomas Hobbes en su obra *Leviatán* (1651) defendía que la naturaleza del ser humano residía en estar en una confrontación permanente con los otros, que la naturaleza de las personas estaba fundamentada en el aislamiento y el egoísmo, y que se buscaba el beneficio propio a costa de los demás. Según esta concepción, el ser humano no es un ser social y además no tiene capacidad para ponerse en el lugar del otro y entenderlo. No existe el valor de la cooperación o la solidaridad. El ser humano es egoísta y solitario y está en una lucha permanente con los demás seres de su especie.

Por el contrario, Adam Smith ofreció una visión del ser humano totalmente opuesta a la de Hobbes. Fernández, López y Márquez (2008) decían que Smith, en su *Teoría sobre los Sentimientos Morales* de 1759 mencionaba la capacidad de empatizar con el sufrimiento ajeno y ponernos en su lugar. En este contexto surge el término “simpatía”. Este término se entendía como una asociación pasiva de mecanismos biológicos o aprendidos que evocarían unos sentimientos compartidos (Davis, 1996). A medida que se fue investigando y estudiando más este constructo surgieron nuevas definiciones y es en el siglo XVIII la primera vez en la que se usa formalmente el término “empatía” que hace referencia a un sentimiento compartido que surge cuando observamos otras personas en diversos estados emocionales como, por

ejemplo, sentir alegría ante sus triunfos o sentir compasión cuando sentimos su dolor (Davis, 1996).

Por aquella época, diversos pensadores en el ámbito filosófico habían recalcado la importancia de ponerse en el lugar del otro como condición para ser buenos ciudadanos y buenas personas. De esta forma, empezó a haber consenso en torno a la idea de Adam Smith. La mayoría de los autores y pensadores apoyaron la idea de que el ser humano tiene capacidad para sentir lo que una persona ajena siente.

A principios del siglo XX, surgen nuevas definiciones de la empatía. Titchener junto con Lipps (véase Fernández et al., 2008), definieron la empatía como un proceso cognitivo que implica un observador activo que se esfuerza por “entrar” en los demás. Según esta visión, el ser humano tiene la capacidad interna de actuar prosocialmente y de una forma desinteresada.

En pleno siglo XX aparecen nuevas definiciones de la empatía y surgen divergencias en cuanto a la forma de entenderla.

En este sentido, es importante mencionar el debate clásico que se ha desarrollado en torno a este fenómeno: algunos autores entienden el concepto de empatía desde un enfoque cognitivo, mientras que por el contrario, otros subrayan su aspecto afectivo. Autores importantes como Hoffman (2002) o Eisenberg y Strayer (1992) defienden esta visión afectiva de la empatía. La discusión se centra en si la empatía consiste en “ponerse mentalmente en el lugar del otro” o si hace referencia a “sentir la emoción de forma vicaria”. En el siguiente apartado profundizaremos en los diferentes puntos de vista acerca de esta cuestión.

De todas formas, este debate ha ayudado a que se consiga una definición de empatía más consensuada actualmente. En este sentido, hoy en día la mayor parte de los autores se decanta por la acepción defendida por Hoffman (2002), según la cual la empatía se define como una respuesta afectiva vicaria, una respuesta afectiva más congruente con la situación de algún otro que con la propia.

En relación con el estudio de la conducta prosocial y la conducta agresiva en la psicología, hay que mencionar que la agresión tiene una larga trayectoria de

Empatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

investigación, puesto que el análisis de la agresividad ha sido un tema que ha llamado mucho la atención al ser humano. La agresividad se ha explicado desde diversos puntos de vista teóricos. En este campo podríamos citar la teoría psicoanalítica teniendo como máximo exponente a Freud, la teoría etológica, la teoría de la frustración-agresión y por último, la teoría del procesamiento de la información que han dado los diferentes puntos de vista sobre la agresión. Además de esto, en el ámbito filosófico, las reflexiones se han centrado en el estudio de los aspectos y las conductas negativas de la persona. Como podemos observar, las disciplinas psicológicas y filosóficas no le otorgaban importancia a las conductas de ayuda que podían llevar a cabo las personas, porque se centraban en los aspectos más negativos del ser humano. En este sentido, se pensaba que para curar una patología había que eliminar lo aversivo y los factores y aspectos que influían negativamente en la persona y por consiguiente, su patología. Por ese motivo, no será hasta más tarde cuando se empiece a investigar la conducta prosocial y los aspectos positivos del ser humano.

Así, la investigación psicológica de la conducta prosocial y del altruismo, es muy reciente y no será hasta la década de los setenta cuando se comienza a investigar la conducta de ayuda.

Tradicionalmente, la educación y la escuela se ha centrado en dirigir y corregir aquellos comportamientos desadaptativos y conflictivos, dando por hecho que la preocupación por la reafirmación y el trabajo de las conductas adaptativas y adecuadas no era necesario. Hoy en día sin embargo, la educación entiende que hay que intentar desarrollar las capacidades del alumnado al máximo. Por lo tanto, se ha dado un cambio de perspectiva. En este contexto, sigue teniendo mucha importancia el trabajo para erradicar las conductas agresivas y las conductas que no son adecuadas, pero se da un paso importante para fomentar las conductas de ayuda y de cooperación. La buena conducta con los compañeros/as y ser solidarios/as son dos pilares fundamentales de la escuela y de la familia actualmente.

Para llegar hasta aquí la aportación de la psicología ha sido de gran valor. Gracias a los avances realizados en esta disciplina, se ha demostrado que un clima de estudio donde se coopera y se promueve la empatía y la ayuda mutua, la educación es más eficiente y se obtienen mejores resultados (Guijo, 2002). Además, la comunidad escolar está muy

preocupada por el individualismo y la escasa solidaridad que muestra el alumnado. Debido a esto la escuela y la familia han adoptado nuevas actitudes para, además de intentar corregir las conductas desadaptativas y especialmente las agresivas, intentar también fomentar las conductas prosociales.

Tras haber comentado los antecedentes acerca del estudio de la conducta prosocial y agresiva, y después de haber analizado la actitud de la escuela y la familia ante ellas, es necesario antes de continuar explicar qué entendemos hoy por conducta prosocial y por conducta agresiva.

Atendiendo a la conducta prosocial, denominamos bajo este concepto todas las acciones que hacemos en beneficio ajeno.

En este trabajo, analizaremos el debate que hay entre aquellos que defienden la existencia de una motivación altruista y los que defienden una motivación egoísta para llevar a cabo conductas prosociales.

Por el contrario, y centrándonos en la agresión, denominamos bajo este término el comportamiento que tiene como fin herir a un organismo o a una persona. La conducta agresiva puede ser incitada y activada por un acontecimiento interno (estado emocional, expectativas de daño, intencionalidad, etc.) o por el contrario, puede ser activada por un acontecimiento externo (por ejemplo, una situación donde se insulta, un conflicto en el aula, un malentendido, etc.).

A continuación, pasaremos a plantear los objetivos del presente trabajo para, seguidamente, empezar a analizar todo lo referente al apartado teórico.

El principal objetivo de este trabajo es estudiar el proceso de la empatía y atender los diversos aspectos que influyen en la conducta agresiva y en la conducta prosocial. Se pretende poner de manifiesto la importancia del desarrollo de la empatía en el aula como elemento favorecedor para las relaciones personales y la solución de conflictos que tan frecuentes son en los centros educativos y, en concreto, la influencia positiva de la empatía en la conducta prosocial y el efecto inhibitor que tiene sobre la conducta agresiva.

Empatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

Para la consecución de dicho objetivo, he centrado la investigación en el análisis histórico de la empatía, abordando los diversos puntos de vista que se han planteado para comprender la diferencia entre lo que se entendía por empatía históricamente y lo que hoy se entiende por empatía. Analizar este aspecto cobra importancia porque mi objetivo no es simplemente acercar al lector al concepto actual de la empatía. Mi objetivo es hacer un breve análisis histórico sobre este constructo para entender el largo proceso que se ha llevado a cabo para llegar hasta la definición actual, poniendo énfasis en que hoy lo entendemos como un proceso afectivo.

Además de su análisis histórico, he estudiado algunos aspectos que influyen en el desarrollo de la empatía ya que mi objetivo es que dicha información nos sea de ayuda para luego poder trabajarla tanto en el aula, como en el ámbito familiar. Junto con estos factores estudiar las diferencias sexuales es importante para conocer, desde un punto de vista general, las diferencias entre los unos y las otras y, finalmente, le he querido otorgar una especial relevancia a la empatía en el ámbito moral puesto que creo que la moralidad es un ámbito muy a tener en cuenta en la medida que voy a ser educadora.

Además de esto, y en relación con el ámbito moral, he estudiado la conducta prosocial y la conducta agresiva siguiendo un esquema parecido al de la empatía: su desarrollo, las diferencias sexuales y la influencia de los diversos factores en dichas conductas. Con esto pretendo dejar entrever qué factores favorecen el desarrollo de estas conductas para tenerlos en cuenta de cara a trabajarlos más y poner énfasis en ellos. Además, el estudio de las diferencias sexuales es una ayuda para poder hacer en un futuro una intervención educativa más adecuada según el género del alumno en cuestión, teniendo en cuenta, por supuesto, que los datos de las investigaciones son una generalidad que luego no tiene por qué cumplirse en todos los casos particulares.

Finalmente, he destacado el papel de la empatía como elemento favorecedor de las conductas sociales y como elemento inhibidor de la conducta agresiva basándome en diferentes investigaciones empíricas, con el objetivo de tener una base sólida para demandar un espacio más amplio para la empatía en el ámbito educativo.

Para finalizar, en el apartado práctico he propuesto un proyecto de investigación cuyo objetivo es analizar la relación de la conducta prosocial con la conducta agresiva en el

aula. Además, se analizarán las diferencias sexuales en esta investigación. El objetivo de dicho proyecto es englobar todo lo mencionado en el apartado teórico y llevarlo a la práctica para poder sacar mis conclusiones teniendo como punto de referencia la investigación planteada.

Finalmente, a partir de este trabajo de revisión teórica pretendo extraer una serie de conclusiones generales y particulares que luego puedan ser utilizadas por los profesionales en los centros educativos.



## 1. ATAL TEORIKOA

### 1.1. Enpatia

Atal teorikoan, historian zehar enpatiaren inguruan izan diren ikuspuntu ezberdinak izango ditugu jorragai, autore ezberdinak oinarri izanik. Honen helburua enpatia ulertzeko egon diren modu ezberdinak aztertzea eta gaur egun enpatia bezala zer ulertzen dugun azaltzea izango da. Horrela, ikastetxeetan enpatia lantzearen garrantzia azpimarratuko dugu trebetasun sozial garrantzitsu bat den heinean.

#### 1.1.1. Enpatiari buruzko ikuspegiak

Ikuspegi teoriko ezberdinak jorratzen hasita, hasieratik ikuspuntu kognitiboaren eta afektiboaren arteko talka aurkitzen dugu, aurreko atalean oso modu laburrean aipatu duguna.

Ikuspuntu kognitiboaren arabera, enpatiaren prozesua bestearen ikuspegi kognitiboa hartzean oinarritzen da, hau da, enpatia bestearen ikuspuntua ulertzean datza (Etxebarria, 2008). Enpatia prozesu kognitibo bat bezala defendatzen zutenen ustez, enpatia sentitzeko nahikoa zen beste pertsona bati gertatzen zaionaren kontzientzia izatea. Beraz, adibide gisan, lagun bat jotzen ari garenean, bera sufritzen ari dela ulertzea nahikoa izango litzateke.

1960tik aurrera afektibitateari alderdi kognitiboari baino garrantzia handiagoa ematen zion ikuspuntua azalerazten hasten da. Ikuspuntu honetatik, enpatia partekatzen den afektuzko erantzuna bezala ulertzen da, sentimendu bikario bat bezala. Ikuspegi honetako defendatzaileen esanetan, enpatia behatzaile baten erreakzio emozionala da, beste pertsona bat bizitzen ari dena edo biziko duenaren pertzeptzioa duena alegia (Fernández et al., 2008).

Ildo honetan, lehen jarri dugun adibidearekin alderatuta, gure laguna kolpatzen ari garenean berak sentitzen duten mina sentitzea izango litzateke enpatia sentitzea, beti ere behatzailearen mina maila baxuagoa izanda noski. Beraz, ikuspegi hau defendatzen duten autoreek, alderdi kognitiboa defendatzen zutenekin aurkakotasunean, erantzun afektiboari ematen diote garrantzia hau da, egoera horrek sortzen duen erreakzio emozionalari alegia.

Orain arte ikusi izan dugun bezala, 1980 urte arte enpatiaren inguruan ikerketa batzuk egin ziren baino ikuspuntu desberdinetatik eta aurkakotasunean zeudenak.

Davisek (1996) gai hau sakonki jorratu zuen, bere asmoa enpatiaren ikuspuntu alderatuak bateratzea zelako. Bere ustetan, arazoa fenomeno berdin bateko alderdi ezberdinei arreta jartzea izango litzateke.

Enpatia ikuspegi kognitibo batetik defendatzen zutenek, bestearen ikuspuntuan jartzearen prozesu kognitiboari ematen zioten garrantzia. Ikuspuntu honen barne, bestearen pentsamenduak eta irudikatzeko gaitasunari erreparatzen zioten enpatia prozesu kognitibo bat bezala ulertuz.

Bestetik, enpatia ikuspegi afektibo batetik defendatzen zutenek aldiz, prozesuaren emaitzari ematen zioten garrantzia, hau da, erantzun emozionalari hain zuzen ere (Etxebarria, 2008). Enpatia besteen egoera emozionalak ulertzeko gaitasuna bezala ulertzen zuten ikuspegi honetatik.

Enpatiaren fenomenoak modu desberdinetan ulertzeak, egiten ziren ikerketen emaitzen datuak ezberdinak izatea eragiten zuen, enpatiaren ikuspuntu kognitiboa defendatzen zutenek bestearen ikuspuntua hartzeko gaitasuna neurtzen zuten bitartean, ikuspuntu afektibo batetik defendatzen zutenek, besteen egoera emozionalak ulertzeko gaitasuna neurtzen zutelako.

Testuinguru honetan, Davis (1996) enpatiaren ikuspegi integratzaile baten bilaketan hasiko da. Ikuspegi integratzaile honek enpatia alderdi kognitiboek eta afektiboek osatzen zutela onartzen zuen eta ikuspuntu berri horrek ikerketa berriak egiteko aukera eman zuen, historian zehar enpatiaren inguruan egon den eztabaidari jarraipena emanik. Davisek, ikuspuntu integratzaile honetatik, enpatia konstruktua multzo bat bezala definitu zuen, bestearen tokian jartzeko prozesuaz gain erantzun afektiboak eta ez afektiboak barne hartzen zituen eta bere teoriaren izena "Antolakuntza Eredua" izan zen (Davis, 1996).

Gaur egun, autore gehienek arabera, enpatia erantzun afektibo baten gisan ulertzen da. Hoffman (2002) eta Eisenberg eta Strayer (1992) bezalako autore esanguratsuak ikuspegi honen barruan aurkitzen ditugu.

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

Gure oinarrian egongo den enpatiaren kontzeptua, Martin L. Hoffmanena (2002) izango da. Bere esanetan, enpatia gizabanakoak duen erantzun afektiboa da, beste batek bizi duen egoera emozionalarekin neurri handiagoan bat datorrena, gizabanakoak bizi duenarekin baino. Hoffmanek erantzun honen prozesuari eta emaitzari garrantzia eman zien, honela prozesu honetan parte hartzen duten alderdi guztiak aintzakotzat hartuz.

Beraz, enpatia senti dezakegu pertsona bat oso pozik ikusten dugunean gu ere pozik jartzen bagara eta oso triste sentitzen bagara, norbait oso gaizki ikusten dugunean, nahiz eta gure bizipenei edo egoerei dagokien egoera emozionala beste bat izan.

Garrantzitsua da arestian egindako aipamena, askotan enpatia sentimendu negatiboekin lotzen dugulako (tristezia, atsekabea, apaltasuna, gupida) baina enpatiari erreferentzia egiten diogunean, sentimendu positiboak ere barne hartzen ditugu.

Dena den, enpatiaren prozesua sentimendu negatiboekin aztertu izan da gehienbat eta hori da lan honetan zehar ikusiko duguna, beti ere, enpatia, beste baten ikuspegia hartzea eta berak sentitzen duena sentitzean datzala jakinda, poztasuna edo tristezia izan.

### *1.1.2. Enpatiaren garapenean eragiten duten faktoreak*

Jarraian, enpatiaren garapen prozesuari jarriko diogu arreta, eragina duten faktoreak aztertuz.

Gaur egun, inork gutxik uka dezake enpatiak harreman sozialetan eta ongizatearen gizarte batean duen garrantzia. Dena den, pertsona guztiok ez dugu enpatiarako gaitasun berdinarik.

Enpatia prozesu afektibo konplexua da eta faktore desberdinek eragina dute erantzun emozional honetan. Jarraian enpatiaren garapenean eragina duten faktore batzuk laburki aipatuko ditugu.

Biologiaren eragina aztertzerakoan, faktore genetikoari garrantzia eman behar zaio. Davisek (1996) faktore genetikoei buruzko hiru ikerketa aurkeztu ditu bere lanean eta bertan, hauen eragin nabarmena ondorioztatu zuen, batez ere kezka enpatikoari erreparatuz, emaitza esanguratsuagoak lortu zituelako.

Honetaz gain, faktore genetikoak nortasunean eragina zuela ondorioztatu zuen eta nortasun honek pertsona baten erantzun afektiboa eta erantzun honen intentsitatea mugatuko ditu (1996).

Testuinguruari erreparatuz, enpatiaren erantzuna emateko orduan, testuinguruak duen eragina ikerketa askoren bidez frogatu da. Ildo honetan, familiaren egoera eta kideen harremana ona izatea eta afektuzko giro bat izateak ezinbesteko papera jokatu dute enpatiaren garapena bermatzeko orduan. Honen azalpena jarraian ikusteko aukera izango dugu.

Hautzaroan ikasteko estiloen artean, Bandurak (1977) behaketa bidezko estiloari garrantzi handia eman zion. Hau kontutan izanik, ondoriozta dezakegu familiaren egoera eta heziketa moduak berebiziko garrantzia izango dutela umeen enpatia gaitasuna garatzeko orduan. Zentzu honetan, familiak umeei eskaini dien afektua, maitasuna eta arazoak konpontzeko estiloak ezinbesteko garrantzia izango du umearen enpatia gaitasunean. Alderdi honetan, atxikimendu ereduaren garrantzia azpimarratu behar dugu, atxikimenduaren babesa izatea enpatia garatzeko orduan aurrekari garrantzitsua dela frogatu delako (Etxebarria, 2005).

Familiarekin batera, umeen beste sozializatzeko eremurik garrantzitsuena aipatu beharrean gaude, eskola hain zuzen ere. Umeen erreferenteak, gatazkak konpontzeko orduan besteen ikuspuntua hartzeko aukera ematea eta enpatia gaitasuna lantzeko jarduerak egitea garrantzitsua izango da prozesu afektibo hau bermatzeko orduan. Hau lortzeko besteen ikuspuntua hartzeko ariketak egitea oso gomendagarria izan daiteke.

#### *1.1.3. Enpatia adin ezberdinetan*

Enpatiaren garapenaren inguruan egin diren ikerketen emaitzen arabera, adinak eragina du, subjektuaren esperientzia emozionalen handikuntzan. Hortaz, adinak eta esperientziek eragina dute erantzun enpatikoan (Etxebarria, 2005).

Enpatia prozesu konplexua da. Pertsona baten sufrimendua ikusten dugunean, lehenik eta behin biktima eta behatzailearen artean aldentze psikologiko bat ezartzea ezinbestekoa izanen da. Ondoren, egoeraren ezaugarriak kontutan hartuz, pentsatu

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

beharko dugu zergatik sentitzen duen emozio hori eta guk zergatik sentitzen dugun emozio horrekiko erreakzioa. Modu honetan, informazio hori prozesatu dugunean erantzun egokia emateko gai izan gaitezke. Hortaz, prozesu honen eskakizun maila kognitiboa eta psikologikoa handia denez, pentsa dezakegu denborak ahalbidetzen duen alderdi hauen garapenak lagunduko duela erantzun enpatikoak emateko orduan.

Enpatiaren prozesua adin ezberdinetan aztertzeari hasiera emateko, esan beharra dago ume txikiek haien norbanako esperientziari jarraituz egoera konkretu batzuek emozio konkretu batzuk ekartzen dituztela ulertzen dutela. Ulermen maila honetan jadanik haur hezkuntzako umeak, biktimaren egoera ikusita, biktimarekin enpatizatzat prosozialki erantzuteko gai direla ikusi da.

Adinarekin batera, ikuspegia hartzeko gaitasunak gora egiten duela ondorioztatu da. Hortaz, enpatiaren prozesua egokia izan dadin, umeek bestearen ikuspegia hartzeak ezinbesteko garrantzia izango du. Beraz, ez dute pentsatu behar haiek egoera horretan egongo balira haientzako zer izango litzatekeen lagungarria. Enpatia erantzun egokia emateko, egoera eta biktimaren egoera kontutan hartuz, biktimarentzako lagungarriak izan daitezkeen ekintzak pentsatu beharko ditu behatzaileak. Guzti hau prozesu konplexua den heinean, pentsa dezakegu joera ebolutiboak eragina izango duela.

Ildo honetan, Hoffmanek enpatia prozesu afektibo bat dela aipatzen zuen eta prozesu honetan ikuspegia hartzeko gaitasunaren eragina erabatekoa da. Gaitasun hau handitzen den heinean, erantzun enpatikoa ere handiagoa izango da arestian egin dugun baieztapenarekin bat etorritik (Etxebarria, 2008).

Orain arte aipatu ditugun gaitasun hauen mailaketa 4 etapa sozio-kognitiboetan kokatzen du Hoffmanek (2002) eta hauetatik abiatuz, min enpatikoaren lau maila ezberdindu zituen.

Lehenik eta behin, *enpatia globalaren etapari* buruz hitz egin beharko dugu. Umearen bizitzako lehenengo urtean kokatzen da. Garapen maila honetan umea oraindik ez da gai besteak bere buruarengandik ezberdintzeko, beraz, pertsona batek bizi duen egoeran oinarrituz umeak ez du jakingo bera sufritzen ari den edo bestea sufritzen ari den. Hortaz, gerta daiteke, min enpatikoaren lehenengo etapa honetan umeak berea ez den mina berea izango balitz bezala bizitzea. Umea bere burua besteengandik

aldentzen hasten denean, beste pertsonaren irudi mugikorra izango du. Hoffmanen arabera, umeak etapa honetan beste pertsona baten irudi mugikorra duenez, honek sufritzen duen minaren aurrean erantzuteko gaitasuna izango du, baina oraindik ez du beste pertsonaren sufrimendua berea ez dela sentituko iraunkorki. Ezaugarri hauek ematen direnean bigarren etapako garapena ematen hasiko da.

Bigarren etapari, *enpatia egozentrikoa* deitzen diogu. Garapen ebolutiboari dagokionez, umea dagoeneko gai da bere burua fisikoki besteengandik at dagoela ulertzeko. Adinari dagokionez, bizitzako lehenengo urtetik aurrera kokatuko genuke etapa hau. Beraz, aipatu dugunaren ondorioz, umeak etapa honetan dagoeneko sufrimendu enpatikoa bizitzeko gaitasuna dauka, jakinik beste pertsona dela, eta ez bera, sufritzen ari dena. Dena den, umeak ez du gaitasunik bere barneko egoerak besteengandik ezberdintzeko eta batzuetan, beste pertsonen egoerak eta haien barneko egoerak nahas ditzakete. Adibide baten bidez egoera azalduko dugu; ume bat triste dagoenean goxoki bat jateak bere tristezia murrizten badu, gerta daiteke bere lagun bat triste ikustean goxoki bat ematea, pentsatuz, horrela bere tristezia ere txikituko dela. Hortaz bere barneko ezaugarriak kanpoko pertsonekin nahasten ditu eta ez da gai ulertzeko goxokia berarentzako lagungarria den gauza dela, baina ez duela zertan besteena izan behar.

Enpatiaren hirugarren mailako etapari, *besteen sentimenduekiko enpatia* deritzogu. *Role taking*-aren gaitasuna agertzen da eta umeek 2-3 urteko adina izaten ohi dute etapa honetan. Garapen ebolutiboari erreparatuz, umeak haien barneko sentimenduak eta besteen sentimenduen artean antzekotasunik izan ez dezaketela ulertzen hasten dira. Honek esan nahi du beharrak, nahiak, gustuak, beldurrak etab. oso ezberdinak izan daitezkeela. Ildo honetatik jarraituz, aurreko etapan aipatutako adibide berdinari jarraiki, umeak badaki berarentzako goxokia lagungarria dela urduri dagoenean eta era berean, oso triste ikusten duen pertsonarentzako lagungarria ez duela zertan izan behar ulertzeko gaitasuna dauka. Honela, 3-4 urterekin dagoeneko egoera sinpleetan poz eta tristezia bezalako sentimenduei modu enpatikoan erantzuteko gaitasuna adierazten dute.

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

Maila honetan emozio askorekin enpatizatzeko gaitasuna izaten hasten dira, nahiz eta askotan emozio hauek kontraesan batean egon. Gainera, hirugarren etapa honetako bereizgarri nagusia da, umeek ez dutela behar pertsona bat aurrean edukitzea enpatia sentitzeko. Hortaz, norbait triste edo pozik dagoela jakinik, enpatizatzeko gaitasuna izango dute nahiz eta pertsona hori haien aurrean ez egon. Egoera honetan gaudela, enpatiaren laugarren mailaraino igaro gaitezke.

Laugarren etapa honi, *besteen nahigabe orokorreko enpatia* deritzogu. Haurtzaroaren amaieran eta nerabezaroaren hastapenean kokatzen dugu honako etapa. Etapa honetan, umeek oinarrizko esperientziak momentuko egoeraren adierazleak direla ulertzeko gaitasuna izango dute. Haurtzaroaren amaieran, nia eta besteen arteko bereizketa emanik, besteek dituzten sentimenduek eragindako berehalako egoeren kontzientzia hasten da. Horren ondorioz, berehalako minaren aurrean umeak modu enpatikoan erantzuten jarrai dezake, baina bere kezka enpatikoa areagotu daiteke min hori iraunkorra dela ikusten duenean.

Laugarren etapa hau nahiko konplexua da, umeak informazio konplexu baten aurrean (bestearen adierazkortasuna, egoeraren alderdiak, bestearen bizitzaren datuak, etab.), oso modu desberdinetan erantzun dezakeelako. Hoffmanek (2002) esaten du etapa honetan pertsona batek aurrean duen pertsonaren eredu, bizitzaren ongizate eredu orokorrearekin bat etortzen ez bada, honek eman dezakeen erantzun enpatikoak gradu asko izan ditzakeela, nahiz eta min enpatiko hau bat ez etorri aztertzen ari garen pertsonaren egoerarekin. Hemen ondorioztatzen da ongizate horren irudi horrek garrantzi handiagoa izango duela uneko egoera baten alderdiek baino. Hau esanda, lagun taldearekin barrezka dagoen pertsona bat ikus dezakegu, baina bere ama orain dela gutxi hil zela badakigu. Aurreko etapan dagoen pertsona batek egoera hau ikusiko balu, ziur poztasuna sentituko lukeela, tristeziaren ordeiz. Hau da laugarren etapa honetako bereizgarri nagusia, berehalako egoerarekin distantzia bat jartzeko gaitasuna dagoela eta orokorrean, berehalako sentimenduei soilik ez zaiela erantzungo. Hortaz, egoera honen aurrean laugarren etapa honetan dagoen pertsona batek tristezia sentituko luke, beste pertsonak, amaren hutsunearen ondorioz biziko duen tristezia egoera iraunkorra izango dela jakinda.

Honetaz gain, etapa honetan umeak gaitasuna izanen du talde sozial oso batekiko enpatia sentitzeko (adibidez, torturatuekin, adimen atzerapena duten pertsonekin, gaixotasun larriak dituzten pertsonekin, etab.).

Ikusten dugun bezala, Hoffmanen (2002) planteamendu hauek hertsiki daude lotuta berak ematen duen enpatiaren definizioarekin, hots, enpatia gizabanakoak duen erantzun afektiboa da, beste batek bizi duen egoera emozionalarekin neurri handiagoan bat datorrena, gizabanakoak bizi duenarekin baino.

Beraz, ikusi dugun bezala, afektu enpatikoa eta nahigabe orokorren pertzeptzioa, Hoffmanen iritziz (2002), esperientzia enpatikorik garatuena da.

Umeen heziketa prozesuan zehar oso garrantzitsua izango da enpatia eta jokabide prosoziala garatzeko teknikak eta programak aurrera eramatea, honek denontzako eskola giroa hobetuko duelakoan. Dena den, garrantzitsua izango da enpatia hezteak. Izan ere, ekintza enpatikoa gehiegizkoa denean, antsietatea eragin dezakeela ikusi da.

Horregatik, gure helburua ez da bakarrik enpatia garatzea modu kuantitatiboan. Modu kualitatiboan garatzeak ere ezinbesteko garrantzia izango du, enpatia sentitzeak norberarentzako jasagarria dena baino kalte handiagoa eragin ez dadin. Hortaz, guk hezituko dugun enpatia suertatzen diren egoera emozionalekiko sensibilitatea izatea da, baina gehiegizko eraginik izan gabe.

Beraz, norbanakoak sentitzen duen emozioari aurre egiteko estrategiak lantzea beharrezkoa izango da beste bati lagundu ahal izateko eta adinarekin ematen den joera ebolutiboa aztertuta, kontuan hartu beharko ditugu etapa bakoitzeko ezaugarriak, adinaren garapenari ez dagozkion eskakizunak egitea ekiditeko.

#### *1.1.4. Sexu ezberdintasunak enpatian*

Sexu ezberdintasunak oso ikertuak izan diran enpatian. Honen argudioak, beste batzuen artean honakoak izan daitezke; alde batetik, gizartean zabaldua dagoen ustea, emakumezkoak gizonezkoak baino enpatikoagoak direla eta eta bestetik, harreman sozialetan trebetasun handiagoak dituztela.

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa



Soziologoen iritziz gehiengoaren ustea honakoa izanik, interesgarria izan daiteke uste hori frogatzea benetakoa den edo ez jakiteko. Bestetik, edozein ikerketa egiterakoan, emaitzak jasotzean, sexu ezberdintasunak aztertzea ez da bereziki zaila. Azken batean, edozein adierazle neurtuta ere, jaso ditugun erantzun guztiak sexuaren arabera ezberdintzean datza soilik eta datu hau nahiko baliagarria izan daiteke.

Dena den, edozein emaitza esanguratsutzat jotzeko, ezinbestekoa da datuen arteko alderaketa nabarmena izatea eta ikerketa berdina beste toki batean egitekotan, datuen emaitzak berdintsuak izatea. Hori izan da hain zuzen ere enpatiaren sexu ezberdintasunak neurtzean egon den arazoa. Enpatia aldagaia neurtzeko modu ezberdinak erabili dira. Horren ondorioz, askotan ikuspegia hartzeko gaitasuna neurtzen da, besteetan beste pertsona sentitzen ari dena sentitzeko gaitasuna, etab. Horregatik emaitzen artean kontraesanak daudela eta adostasun eza azpimarratu behar dira.

Hori da, hain zuzen ere, Eisenberg eta Strayerrek (1992) egindako ikerkerketen berrikustean atera zuten ondorioa. Ikerketa horietan ateratako emaitzen esanguragarritasuna aztertzeko, emaitzak, enpatia metodo antzeko batzuen bidez neurtu zituzten ikerketak alderatu zituzten. Ikerketa hauetatik ateratako datuek garbi adierazten zuten enpatia neurtzeko modu ezberdinen arabera zirela emaitzak. Modu honetan, autoinformeen metodoa erabiliz, sexu ezberdintasun oso handiak ikusten ziren eta aldiz, aurpegiaren keinuei erreparatuta, sexu ezberdintasunik ez zegoen eta bestalde, enpatia erantzun afektibo baten gisan kontzeptualizatuta, enpatiaren adierazle handiagoak ikusten ziren emakumezkoetan gizonezkoetan baino. Hortaz, metodo ezberdinak erabiltzearen ondorioz emaitzak aldatzen zirela ondorioztatu zuten. Honen ondorioz, etorkizuneko ikerketetarako metodologiaren hobekuntza eta kontzeptualizazio argiagoa izatearen beharra ikusi zuten.

Garaigordobilek eta Magantok (2011) egindako ikerketa batean, neskek adin guztietan enpatia maila altuagoak ateratzen zituztela frogatu zuten. Euskal Autonomia Erkidegoan ikerketa bat burutu zuten, 8-15 urte bitarteko 941 parte-hartzaileekin. Bertan, ikusi zuten 8-11 urte bitarteko haurren artean enpatia maila altuagoak zirela nesken artean mutilen artean baino. Honetaz gain, 12-15 urte bitartean enpatia maila neurtzerakoan, berriz ere emakumezkoen aldeko datuak gizonezkoen aldeko datuak

baino handiagoak izan zirela ikusi zuten. Honetaz gain, bi adin multzo hauetako datuak konparatuz, 12-15 urte bitartean enpatia intentsitate altuagoa ikusi zuten 8-11 urte bitartean baino.

Bestalde, Mestré, Frías eta Samperrek (2002) 13-18 urte bitarteko 1285 gazte hartu zituzten ausaz lagin moduan, 688 gizon eta 597 neska. “Prosocial Reasoning Objective Measure”, “Interpersonal Reactivity Index”, “Prosocial Behavior Scale”, “Physical and Verbal Agression Scale”, “Emotional Instability Scale eta “Ira Estado-Rasgo” tresnak erabili zituzten neurketa desberdinak egiteko. Metodo ezberdinekin aterata zituzten emaitza guztietan neska nerabeak izan ziren enpatia mailarik altuenak aterata zituztenak enpatiaren faktore guztietan. Hortaz, emaitza hauek koherenteak dira aipatu ditugun aurrekoekin batera.

Sexu ezberdintasunen azalpenei erreparatuz, faktore genetikoari garrantzirik kendu gabe, testuinguru sozializatzaileak duen eragina eta garrantzia azpimarratu behar da. Egungo gizartean ematen diren rolen banaketak eta estereotipoek eragina dute haurren jokabidean. Emakumeari besteak heitzeko eta zaintzeko papera aitortu zaio betidanik. Honakoa ikusten dugu jendarteko alor askotan, hala nola *lanbideetan* (besteak zaintzeko eta heitzeko funtzioa duten lanbideetan emakumeak dira gehiengoak, adibidez erizaintzan eta irakasle lanbidean), *estereotipo sozialetan* (emakumeek etxea eta familia zaindu behar dituztela oso errotua dago gizartean) eta *rol banaketan* (neskaren rolaren barnean ona izatea, besteekin adeitsua izatea, arduratsua izatea eta liskarretan ez sartzeko da ereduak). Mutilen rolaren barnean, aldiz, indartsuak izatea, neskek baino ardura gutxiago izatea eta zakarragoak izatea arruntzat jotzen da).

Honen ondorioz, eta enpatia hezten den prozesu afektibo bat bezala ulertuta, aipatutako faktore guztiak kontutan hartu beharko ditugu eskoletan, izan ere, neskak enpatia maila handiagoa izatearen erantzuleak, maila batean, irakasleak izan gaitzkeelako.

Hortaz, enpatia hezteko orduan, kontuan hartu beharko ditugu rol eta estereotipo hertsatzaileak alboratzea eta neskekiko eta mutilekiko igurikapen berdinak izatea,

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

hots, ume bat mutila eta neska izateagatik gure eskakizun maila ezberdina ez izatea arazoen konponketan, portaeran, arduraren zentzuan, egin beharretan etab. Dena den, bakoitzari eman ahal duenaren arabera eskatu behar zaio, bere ezaugarriak kontutan hartuz. Helburua ez da homogeneotasuna, baizik eta ikasle guztiek aukera berdinak izatea, bakoitza den bezalakoa izanda, bere garapen integrala aurrera eramateko, rol eta estereotipo sozialek haien garapenean ahalik eta eragin gutxiena izanik.

#### *1.1.5. Enpatiaren garrantzia alderdi moralean*

Denboran zehar ikertzaile desberdinek egindako ikerketa enpirikoetan oinarrituz, frogatu da enpatiak laguntza jokabideak sustatzen laguntzen duela, barkamen prozesuetan elementu garrantzitsua dela, pisu garrantzitsua duela erabaki moralak hartzeko orduan eta emozio moral askoren sorburua ere badela (Etxebarria, Conejero eta Pascual, 2011).

Hau esanik, eskolako testuinguruan garrantzitsuenak izan daitezkeen egoerak jorratuko ditugu, hau da, enpatiak barkamen prozesuetan duen eragina, jokabide prosozialak sustatzeko orduan jokatzen duen papera eta jokabide agresiboak murrizteko duen garrantzia.

Barkatzeko ekintza, eskola batean ematen den egoerarik arruntenetakoa da. Ikasleek gatazka bat izan dutenean, arazo horri konponbidea ematearen prozesua oso garrantzitsua da. Ildo honetatik, argi ikusten dugu barkatzeko orduan lagungarria izango dela mindua izan den pertsonak barkatzeko ahalmena edukitzea baita mina eman duenaren damua izatea ere. Barkatzeko ahalmen hori emateko eta damu hori sentitzeko paper garrantzitsua joka dezake enpatia. Izan ere, barkatzeko orduan, mina eman digun pertsonarekin enpatia sentitzen badugu, berarekiko gupida senti dezakegu eta barkatu eta zentzu berdinean, mindu dugun pertsonaren mina, atsekabea eta larritasuna sentitzean, damutzeko aukera gehiago izango genituzke.

Pertsona batek mina emandako pertsonarekiko enpatia sentitzen badu aukera gehiago egongo direla hau barkatzeko (Etxebarria, 2008). Hortaz, edozein gatazkaren aurrean, hezitzaileok barkamen prozesua bideratu beharko dugu, beti ere, inplikaturik dauden umeak bestearen egoeran jartzeko ahalegina egin dezatela lagunduz.

Zentzu honetan, mina eragin duen pertsonari azaldu beharko diogu beste umearengan eragin duena, adibidez, mina, tristezia, apalkuntza edo haserrea. Modu honetan, umea kontzientea izango da eragin duen minaz eta gerta daiteke errudun sentitzea (adibide honen bitartez argi geratzen da atal honen hasieran aipatu duguna, hau da, enpatia beste emozio moralen iturria dela, erru sentimenduak kasu). Beraz, damututa badago, mindu duen umeari barkamena eskatzeko joera handituko da.

Egoera hau ematen denean, gerta daiteke mindua izan den umeak beste umea barkatu nahi ez izatea. Egoera hau ematekotan, ume honi azaldu beharko diogu min eman dion umea oso damututa dagoela, errudun sentitzen dela eta bere barkamena behar duela. Une honetan, min eman dion umearekin enpatia sentitzen badu errazago barkatuko du mindu duen umea.

Prozesu honetan, hasieran irakaslea izango da gidaria, baina garrantzitsua izango da egoera honen antzekoak diren beste batzuk proposatzea, umeek bestearen ikuspegia eta bere sentimenduak ulertzeko aukera izan dezaten, ondoren gatazka bat ematen denean, enpatia modu errazagoan sustatzeko. Horrela ikasleek autonomia gehiagorekin konponduko dituzte arazoak.

Bestalde, enpatiaren kontzeptua ezinbestekoa izan da da pertsona batek egiten dituen jokabide prosozialak aztertzeko orduan, enpatiak laguntza jokabide hauek egiteko motibazioan eragina duela frogatu delako (Etxebarria, Apodaca, Ortiz, Fuentes eta López, 2009). Honela, Staubek (1992) enpatia izaki bizidunen balorazio positiboaren eta haien ongizatearen kezkaren oinarria bezala ulertzen du. Hau jokabide prosozial baten oinarritzko osagaia da. Azkenean, enpatiarik gabe jendeak arauak eta oreka soziala mantentzeko garrantzia eman diezaioke, baina nekez lortuko da besteekiko lotura bat. Enpatiaren eraginez sortzen den lotura honek, laguntzako jokabideak sustatzea dakar.

Behin ideia nagusia esanda, enpatiak laguntza jokabideak suspertzeko orduan duen pisua jokabide prosozialaren atalean aztertuko dugu sakonago.

Arestian aurreratu dugun bezala, enpatiak jokabide agresiboan ere eragin dezake. Jokabide agresiboa, eskolan dauden arazoen artean kezkagarrienetakoa da hezkuntza

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

komunitatearentzat. Azken urteotan umeen jokabide agresiboak gora egin duenez, garrantzitsua da jokabide hau murrizten lagungarriak diren faktoreak eta estrategiak identifikatzea eta praktikara eramatea.

Illo honetatik, enpatiak jokabide agresiboa murrizteko jokatzeko duen papera azpimarratzea ezinbestekoa da. Pertsona batek beste bati eragin dion minaren kontzientzia badu, une horretan agresioa bertan behera gelditzeko aukerak handituko dira.

Autore desberdinek egindako ikerketa enpirikoek ere, enpatia maila altuagoak erakusten dituzten pertsonen jokabide agresiborako joera txikiagoa dutela frogatu da (Etxebarria, 2005; Etxebarria et al., 2011; Garaigordobil eta Fagoaga 2006; Gutiérrez, Escartí eta Pascual, 2011; López, 1999; Mestre et al., 2002, Pérez eta Ubillos, 2004; Staub, 1992).

Jokabide agresiboa lantzen dugun atalean, enpatiak jokabide agresiboaren murrizketan duen eragina berriz aipatuko dugu, jokabide prosozialarekin egingo dugun bezala.

Enpatiari buruzko atalari amaiera emateko eta alderdi moralaren garrantzia azpimarratzeko, interesgarria iruditu zait enpatiarik sentitzen ez denean zer gertatzen den azaltzea. Honakoa psikopata baten kasua izango litzateke. Psikopata batek gaitasuna dauka pertsona bat sufritzen ari dela ulertzeko, baina min horrek ez du hunkitzen, ez du biktimaren mina sentitzen. Moraltasunik gabeko pertsona dela esan genezake (Etxebarria, 2008). Beraz ez da harritzekoa besteekiko mespretxuzko joerak eta besteen eskubideak urratzeko joerak izatea psikopataren ezaugarri bereizgarriak.

Horregatik, oso garrantzitsua da enpatiaren alderdi afektiboari garrantzia ematea. Izan ere, psikopata batek beste pertsona baten tokian jartzeko gaitasuna du. Hau enpatiaren prozesu kognitiboaren alderdia izango litzateke, baina ez du gaitasunik biktimak sentitzen duena sentitzeko. Beraz, enpatiaren alderdi afektiboaren gaitasunik ez du.

Adibide honetan ikusten da, enpatiaren prozesuan alderdi kognitiboak baina batez ere afektiboak ze nolako garrantzia duen. Beraz ez da harritzekoa gaur egun enpatia prozesu afektibotzat jotzea, alderdi honek duen garrantzia kontutan hartuz.

Behin enpatiaren gaia jorratzen bukatuta, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa izango ditugu hizpide.

## **1.2. Jokabide prosoziala**

Jokabide prosoziala 70eko hamarkadatik ikertzen hasi zen, beraz, bere ikerketaren ibilbidea ez da oso luzea izan. Hurrengo lerroetan, egin diren lan teorikoak eta enpirikoak izango ditugu jorragai, jokabide hauek nola garatzen diren ikusteko aukera izanik.

### *1.2.1. Altruismoa eta jokabide prosozialaren arteko ezberdintasuna*

Altruismoa eta jokabide prosozialaren ezberdintasunak, teoria mailan egon diren ikuspuntu desberdinen ondorioztat jo daitezke.

*Jokabide prosoziala* besteentzat onuragarria den edozein ekintza bezala definituko genuke (adibidez, kaletik doan emakume bati poltsa erortzen zaio eta biltzen laguntzen diogu). Ekintza hauek nahita egiten dira, dena den, ekintza prosozialak egiten dituenaren barneko helburuari ez zaio erreparatuko, ezin baita zuzenki behatu (Carrera, Caballero eta Ocejja, 2004).

*Jokabide altruista* aldiz, besteen onurarako egiten den ekintza izateaz gain haiei on egitea bilatzen duen ekintza da, inongo probetxu pertsonal zuzen edo zeharkakorik bilatu gabe. Hortaz, izaera eskuzabaleko motibazioa duen ekintza bezala definituko genuke. Azken hau neurtzeko, laguntza ekintza egiterako kostuak irabaziak baino handiagoak izatea eskatzen du hala beharrez (Fuentes, López, Etxebarria, Ledesma, Ortiz eta Apodaca, 1993; Carrera et al., 2004).

Arestian esan dugun bezala, zaila da ekintza altruista bat ekintza prosozial batetik ezberdintzea, egiten duenaren barneko intentzioaren berri ez dugulako. Dena den, hiru ezaugarri bete beharko dituzte ekintza altruistek: alde batetik, ekintza altruista bat egiten duen pertsonak ezingo ditu aurretik ekintza horren irabaziak pentsatu, kostuak handiagoak izan beharko dira irabaziekin alderatuta eta azkenik, laguntza ekintza egiten duenak ez du horren truke saririk jasoko (Carrera et al., 2004).

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

Beraz, jokabide altruista guztiak jokabide prosozialak dira, baina jokabide prosozial guztiak ezin ditugu altruistak bezala kontsideratu. Maila honetan, ezberdintasunak aurkitzen ditugu autore batzuen eta besteen artean. Autore batzuek jokabide guztiek norbanako interesari erantzuten diotela pentsatzen dute. Ikuspuntu klasiko honen arabera ez dago ekintzarik norbanako interesari zuzenki edo zeharka erantzuten ez dionik. Ikuspuntu honen defendatzaileen artean, Bandura (1977) aurkitzen dugu.

Bandurak (1977) pentsatzen du jokabide prosoziala ikasitakoa dela eta bertan behaketaren ikasketaren papera nabarmentzen du. Bere ustez, ikaskuntza errefortzurik gabe eman badaiteke ere, jokabidearen gauzapena eta jarraikortasuna garrantzitsuak dira jokabidea errepikatzeko baita jokabidea berriz egiteko motibazioa izatea ere. Beraz, autore honentzat jokabide prosozialek azken batean norbanakoaren interesei erantzuten diote.

Ikuspuntu honekin alderatuta, beste autore batzuek ekintza altruistei buruz hitz egin dezakegula esaten dute. Kant, Hume, Kohlberg, Eisenberg eta Hoffman bezalako autoreek, altruismoaren izaera defendatzen dute, edozein laguntzako ekintzaren atzean motibazio egoista bat dagoela esaten dutenen gainetik (Etxebarria, 2008).

Autore hauen artean Batson (1987) besteen sufrimenduaren aurrean, bi erantzun mota ezberdindu daitezkeela esaten du, motibazio ezberdinek eraginda (Batson, 1987; ikus Etxebarria, 2005). Honela, biktiman arreta jartzen duen enpatia eta norbanakoan arreta jartzen duen enpatia ezberdindu behar ditugu.

- *Biktiman arreta jartzen duen enpatia*: arretaren erdigunean benetan sufritzen ari den pertsona dago, eta subjektuak berarekiko gupida, ontasun sentimenduak eta laguntzeko desioa sentitzen duenean ematen da.
- *Norbanakoan arreta jartzen duen enpatia*: erantzun hau ematen denean, arreta subjektuan beran aurkitzen da. Honek antsietatea eta larritasuna bezalako sentimenduak sentitzen ditu. Ondoez hau gutxitzeko nahi honek, motibazio egoista eragingo luke. Modu altruistan lagunduko lioke sufritzen ari den pertsonari, baina norberak sentitzen duen sufrimendu hori gutxitzeko asmoz.

Modu honetan, besteen sufrimenduaren eraginez gaizki sentitzen diren pertsonak egoeratik ihes egitea zaila den egoeretan baino ez dutela lagunduko frogatu da.

Bestetik, benetako enpatia sentitzen duten pertsonen egoeratik ihes egitea erraz dutenean ere lagunduko lukete. Hortaz, hori izan daiteke ezberdintasunik handiena (Etxebarria et al., 2011).

Kontzeptu hauen ezberdintasuna ikusirik, jokabide prosozialaren inguruko alderdi ezberdinak ikusiko ditugu jarraian.

### *1.2.2. Jokabide prosozialean eragiten duten faktoreak*

Jokabide prosoziala garatzeko edo murrizteko orduan, faktore ezberdinak hartu behar ditugu kontutan. Hemen, faktore emozionalen eta testuinguruaren faktoreak aztertuko ditugu.

Faktore emozionalen barne enpatia eta umorea zein oreka pertsonalari egingo diegu erreferentzia.

Enpatiaren gaia jorratzen aritu naizen bitartean, erantzun afektibo honek alderdi moralean duen garrantzia ikusteko aukera izan dugu, laguntzeko jokabide guztiak sustatzen dituen heinean.

Aurreko baieztapena ikerketa enpiriko askoren babesa dauka (Garaigordobil eta Maganto, 2011; Gutiérrez et al., 2011; Mestre et al., 2002). Honen eraginez, atal honetan, eskoletan enpatia garatzen lagungarriak diren jarduerak praktikara eramatearen garrantzia azpimarratu nahi da.

Ikerketa hauetan frogatu da, bestearen lekuan jartzeko gaitasuna eta sentitzen duena ulertzeko eta sentitzeko gaitasun maila handiagoa duten pertsonen, ekintza prosozialak egiteko gaitasun handiagoa dutela. Ez da harritzekoa, izan ere, laguntza emateko bestearen egoerarekiko sentsibilitatea izatea ezinbestekoa da eta norbait sufritzen ikusten dugunean, oro har, laguntzeko joera izaten dugu.

Laguntza jokabideak bermatzeko enpatiak duen eragina arrazoitzeko Lópezek (1999) honako argudioak ematen ditu: enpatiak laguntza behar duenaren gaineko arreta handitzen du, laguntza eman behar duen pertsonaren ekintza plana geldiarazten du, sentimendu bikarioak sortzen ditu, gorputza laguntza ekintza egiteko prestatzen du,

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa



gure ekintza beste pertsonarengana bideratzen du eta laguntza behar duenarekin elkarrekintza positiboak eratzea errazten du.

Mendebaldeko jendartearen baloreak gero eta indibidualistagoak eta konpetitiboagoak diren heinean garrantzitsua izango da jokabide prosozialak areagotzeko saiakerak egitea. Horretarako enpatiaren lanketa ezinbestekoa izango da, behin ikusi dugula bere eragina laguntza jokabideak sustatzeko orduan.

Enpatiaz gain, badira beste faktore emozionalak jokabide prosozialean eragina izan dezaketenak, hala nola, oreka emozionala eta umorea.

Emozionalki orekan egoteko gaitasuna, pertsona batek bere bulkadak eta emozioak kontrolatzeko gaitasunari egiten dio erreferentzia (Mestre et al., 2002). Emozionalki orekan dauden pertsonak autokontrol handikoak izan ohi dira, konfiantza dute haien buruan, asertiboak dira, autoestimu handiagoa dute eta haien egoera emozionalak erregulatzeko gaitasuna izan ohi dute.

Ikerketa enpiriko batzuen arabera, oreka emozionala eta jokabide prosozialaren arteko erlazio positiboa ikusi da (Garaigordobil eta Maganto, 2011; Mestre et al., 2002).

Umoreari erreparatuz aipatu beharra dago umore onak ekintza prosozialak egiteko orduan eragina duela. Ikerketa enpiriko desberdinetan baieztatzen da umore onez dauden pertsonen %63ak batz bestekoaren gainetik laguntza emango lukeela (Carrera et al., 2004).

Aldiz, umore txarraren eragina negatiboa da jokabide prosozialak egiteko orduan (Carrera et al., 2004). Beraz, eskolan saiatu beharko gara ume guztiek dituzten arazoak umore onez konpontzen, benetan dutena baino garrantzi handiagorik eman gabe eta garbi izanik, arazoen aurrean dugun jarrerak, konponbidea erraztu edo zailduko digula.

Orain arte faktore emozionalei buruz hitz egin dugu, hauek jokabide prosozialean duten eraginaz hain zuzen ere eta enpatiaren papera bereziki azpimarratu dugu. Jarraian, testuinguruak jokabide prosozialean duen eragina aztertuko dugu.

Herrialde desberdinek jokabide prosozialak emateko duten eragina ikusteko, ikerketa enpiriko ezberdinak erabili dira.

Whitingek (1975) testuinguruak jokabide prosozialak egiteko orduan eragina zuen aztertu zuen 3-10 urteko haurrekin (Whiting 1975; ikus Etxebarria, 2005). Honetarako Kultura desberdinetako haurrak hautatu zituen: Kenyakoak, Mexikokoak, Filipinakoak, Okinawakoak, Indiakoak eta Estatu Batuetakoak hain zuzen ere. Ikerketa honetan ondorioztatu zuen gutxien industrializatutako zonaldetan bizi ziren umeak zirela altruistenak. Beste ikerketa batzuek ere jokabide kooperatiboagoak ikusi zituzten herriko kulturetan bizi zirenen artean hirikoekin konparatuz. Kulturaren garrantzia eta eragina garbi dago. Jarraian ezberdintasun hauetan eragina izan dezaketen beste faktore batzuk azaltzen saiatuko gara.

Ezberdintasun horiek azaltzeko beste arrazoi bat izan daiteke mendebaldeko gizarteetan helburu indibidualistak eta konpetitiboagoak direla balore nagusiak. Egin diren ikerketa batzuek babesten dute kooperazioa oinarria den herrialdeetatik datozen subjektuak, testuinguru konpetitibo batetara joaten direnean, haien kooperatibitatea jeisten dela (Carrera et al., 2004). Gero eta garatuagoa izan herrialdea, orduan eta laguntza jokabide gutxiago ematen dira.

Nahiz eta eskola balore kooperatiboak eta prosozialak zabaltzen saiatzen den, gizarteak guztiz kontraesanean dauden baloreak bermatzen dituen heinean, zaila izango da jokabide prosozialen agerpena gizarteko sektore guztietan.

Jarraian, jokabide prosozialean eragina duten beste faktoreei erreparatuz, familia eta eskolari dagokienez, egin diren ikerketa esperimental askok frogatzen dute umeak eredu prosozial batekin bizi badira, eredu honen eragina ez dela bakarrik bapatekoa izango. Alderdi honetan, familiaren testuinguruari eta eskolaren testuinguruari garrantzia eman behar zaio.

Gurasoak eredu prosozialak badira eta balore hauetan hezten badituzte umeak, ume hauek jokabide prosozialak egiteko aukerak handiagoak izango direla garbi dago.

Eskolari dagokionez, berdina frogatu da. Eskolako giroa eta irakaslea eredu prosoziala bada, umeek errazago jokatuko dute prosozialki, behaketa bidezko jokabidea umeen jokabideen oinarria delako (Bandura, 1977).

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

Honetaz gain, biktiman arreta jartzen duten teknika induktiboek, hau da, beste ume batek sentitzen duen min horretan arreta jartzen duten praktikek, jokabide prosozialen garapenean lagungarriak direla ikusi da (Etxebarria, 2005).

Errefortzu hautemangarriak erabiltzeari dagokienez umeek adin goiztiarretan jokabide prosozialak egiteko errefortzu gisa erabiltzea ez dago gaizki, baina adina handitzen doan heinean, errefortzu hautemangarri hauek ahozko errefortzu bihurtu behar dira.

Azkenik, aipatu beharra dago 1980tik aurrera egindako ikerketa batzuek jokabide prosoziala sustatzen laguntzen duten programa batzuk neurtu zituztela. Hauek ondorioztatu dute eskolak eta irakasleek paper garrantzitsu bat joka dezaketela jokabide prosozialean (Etxebarria, 2005).

Datu hau oso garrantzitsua da etorkizun hurbil batean eskoletan egongo garen profesionalentzako, baita hezkuntza sistema berarentzako ere, curriculumaren prestaketan kontutan hartu beharreko alderdia baita.

### *1.2.3. Adin ezberdintasunak jokabide prosozialean*

Orain dela gutxi arte, umeak egozentrikoak zirela pentsatzen zen. Jokabide prosoziala ikuspuntu kognitibista batetik aztertu zen eta horren arabera, umeek besteen ikuspegia hartzeko gaitasuna izan aurretik laguntza jokabideak egiteko gaitasunik ez zutela pentsatzen zen (Guijo, 2002). Hortik ondorioztatzen zen ume txikiak ezingo zituztela jokabide prosozialak egin. Dena den, umeak adin oso goiztiarretan ere prosozialki erantzuteko gai direla ikusi da (Etxebarria, 2005).

Behin jakinda umeak txikiak direnetik gai direla, maila batean, besteen beharretaz konturatzeko eta laguntza jokabideak egiteko, pentsatu behar dugu nola aldatzen den jokabide prosoziala adinarekin batera.

Ume batzuek 2-3 urteekin enpatia eta kezka bezalako sentimenduak sentitzeko gaitasuna dutela aipatu izan dugu. Ume guztiek ez dute gaitasun hau izango, garapen kognitibo maila ezberdina izan dezaketelako. Dena den adin honetako haurrek, haien burua ezagutzeko gaitasuna lortu badute, gaitasun handiagoa izango dute kezka eta tristura bezalako erreakzioak izateko eta prosozialki erantzuteko.

Adin honetan laguntza jokabideak emateko orduan aurkitzen diren ezberdintasunak, umeen ereduak baldintzatuko dute. Ikerketa ezberdinen arabera, umeek ereduak imitatzeke joera dute. Beraz, prosozialki jokatzeko zuten ereduak zuten haurrek jokabide hauek imitatzeke joera hau zutela frogatu zen bertan (Etxebarria, 2005).

Gainera, azalpen afektiboek ekintza prosozialak handitzeko joeran eragina dute (Etxebarria, 2008). Azalpen hauek umeak egin duen ekintzaren eta honen ondorioen arteko erlazioaren ulermena bermatzen dute eta honek enpatiarekin garapena bermatzen du jokabide prosozialak emateko aukerak handituz. Ondorioz, bereziki garrantzitsua izango da azalpen afektiboen erabilera ikasgelan, sortu diren arazoak konpontzeko eta umeek uler dezaten haiek egindako ekintzek eragina dutela besteengan.

Orain arte, umeek adin goiztiar honetan prosozialki erantzuteko gaitasuna dutela ikusi dugu, baina ez gara harritu behar umeek horrelako ekintza gutxi egiten badituzte. Gehienetan gurasoen edo adinkideen presiopean egingo dituzte, dauden etapa ebolutiboa kontutan hartuz ohikoa delako umei haien barnetik horrelako ekintzak egitea ez ateratzea (Etxebarria, 2005).

Hortaz, orain arte ikusi dugunarekin pentsa dezakegu eskolako lehenengo urteetatik nerabezaroaren hasiera arte ekintza prosozialak handitzen direla eta aldaketa hauek, ikuspegia hartzeko gaitasunaren eta gaitasun enpatikoaren handikuntzaren ondorioz azaltzen direla. Bestalde, umeak gero eta arduratsuago sentitzen dira egoera hauetan eta haien laguntza emateko joera handiagoa izaten dute. Honetaz gain, sozializazio esperientziek esanguragarritasun handia dute, jokabide prosozialak erreforzatzen dituztelako. Beraz orain arte ikusitakoaren arabera, jokabide prosozialek adinarekin gora egingo dutela pentsatzea logikoa da.

Dena den, aipatu beharra dago laguntza emateko prozesuan faktore askok eragiten dutela, batzuetan laguntza jokabideak oztopatuz edo laguntza jokabideak emateko aukerak handituz (Etxebarria, 2005; 2008; Garaigordobil eta Fagoaga 2006; Garaigordobil eta Maganto 2011; Hoffman, 2002;).

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

Zentzu honetan, autore desberdinek adina handitzearekin jokabide prosozialek gora egiten dutela errefutatzen dute, hala nola Staub (1992). Autore honek nerabezaroan sartzeko adinean arauak apurtzearen eta debekatuta dagoenaren kontra egiteko beldur handia dagoela frogatu zuen (Staub, 1974).

Staubek (1974) egindako ikerketa batean, 12 urteko neska batzuk hartu zituen lagin bezala. Bertan neska horiek arauak apurtzeari buruzko iritzia aztertu zuen eta ikerketa horren bidez benetan nerabezaroan sartzeko adinean arauak apurtzearen eta debekatuta dagoenaren kontra egiteko beldur handia dagoela baieztatu zuen. Honek eragina izan dezake haien ekintza prosozialak egiteko edo ez egiteko orduan. Honen azalpen bat izan daiteke, oro har, eskolan arauak errepikatzeko joera handia dagoela eta haurrek egoera batzuetan ez dakitela arauak jarraitzeari garrantzia handiagoa eman edo laguntza emateari, laguntza emateko ekintzak arauen apurketa eskatzen badu.

Zentzu honetan moraltasunaren ikuspegi batetik garrantzitsua izango da arauei garrantzia ematea, baina are gehiago laguntza egoera batean laguntzeari, egoera zehatz horietan arauak erabat ez jarraitzeari garrantzia kenduz. Honetaz gain, jendartean errotuta dauden balore konpetitibo eta indibidualistak umeak adinarekin gora doazen heinean gehiago errotzen dira. Faktore honek ere eragin negatiboa du haurrek jokabide prosozialak egiteko orduan. Beraz, jokabide prosozialaren joera ebolutiboak oraindik ez daude garbi eta gehiago ikertu beharko da gaiaren inguruan emaitza zehatzagoak ateratzeko.

Atal honi amaiera emateko, orokortasun batean hitz eginda, aipa dezakegu adinarekin jokabide prosozialek handitzeko joera dutela bestearen ikuspegia hartzeko gaitasuna handitzen den heinean (Etxebarria, 2005). Dena den, arauak betetzeari ematen zaion gehiegizko garrantzia eta mendebaldeko gizarteetan hain errotuta dauden balore konpetitibo eta indibidualistek jokabide prosozialen agerpena zailduko dute (Etxebarria, 2005; Guijo, 2002). Horregatik, garrantzitsua izango da eskolan balore hezitzaileak eta kooperatiboak ahalik eta gehien bultzatzea, baita elkarrekiko laguntza ematearen onurak ere.

#### *1.2.4. Sexu ezberdintasunak jokabide prosozialean*

Enpatiaren atala landu dugunean sexu ezberdintasunei erreparatu diegu. Eskema berdinarekin jarraituz, jokabide prosozialean aurkitu diren sexu ezberdintasunak ikusiko ditugu orain, gaiaren inguruan egin diren ikerketa batzuk oinarri izanik.

Jokabide prosozialean sexu ezberdintasunak aztertu dituzten ikerketa askotan ez dira ezberdintasunak aurkitu. Dena den, enpatia aldagaiarekin gertatzen zen bezala, jokabide prosozialak egiteko joera handiagoa ikusi dute emakumezkoetan gizonezkoetan baino. Emaitzak espero zitezkeen, neskek enpatia maila handiagoa dutela frogatu denean eta enpatiak jokabide prosozialarekin duen harreman estua ikusi dugula.

Jarraian Espainiar estatuan egindako ikerketa bat azalduko dugu (López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes eta Ortiz, 1998; ikus Etxebarria, 2005).

Bertan, López eta kolaboratzaileek (1998; ikus Etxebarria, 2005) haur hezkuntzako ume batzuk aztertu zituzten eta lau jokabide prosozial mota: kontsolamendu jokabideak, defentsak, laguntza eta banaketa. Ikerketa honetan, ikerlariak umeek patio orduetan horrelako jokabideak egiten zituzten maiztasuna idatzi zuten. Analisisiek frogatu zuten neskek orokorrean puntuazio altuagoak erakutsi zituztela jokabide prosozialetan. Gainera, soziograma baten bitartez, frogatu zen neskek klase guztietako pertsonen artean prosozialagoak bezala hartzen zirela mutilekin alderatuz.

Honekin aurkakotasunean, ikerketa horretako hezitzaileek jaso zituzten txostenetan horrelako daturik ez zen ageri. Honek frogatzen du hezitzaileek ez dituztela irizpide berdinak jarraitzen prosozialitatea neskengan eta mutilengan neurtzeko eta igurikapen ezberdinak ditugula emakumeen aurrean eta gizonen aurrean (Etxebarria, 2005).

Kultura askotan laguntzako joerak emakumeengan ikusten dira hobeto eta rol horrekin harremanatzen dira eta aldiz, mutilak erreforzatzen dira haiek arriskua dagoen egoera batean laguntza emateagatik. Honetaz gain, amak oro har afektibitate handiagoa dute eta neskekin indukzio gehiago erabiltzen dituzte, mutilekin baino, honek jokabide prosozialaren garapenean eragina izanik (Carrera et al., 2004).

Beraz, beste argudio batzuen artean, umeekin egiten ditugun jokabideak sexuaren arabera ezberdinak badira eta haiekiko igurikapen maila ezberdinak izaten baditugu,

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

umeein denbora gehiago igarotzen duten familiako kideak eta eskolako profesionalak izan daitezke sexuen arteko jokabide prosozial hauen ezberdintasuna areagotzen dutenak.

Hortaz, eskolan lan egingo dugun profesionalentzako kontuan hartu beharreko alderdia izango da hau zalantzarik gabe.

#### *1.2.5. Eskolan jokabide prosoziala sustatzeko estrategiak*

Gaur egun, ekintza prosozialak sustatzearen garrantzia edonon entzun dezakegu. Adin txikiko umeein lan egingo dugun profesionalek, familiekin batera, zeresan handia dugu horren lorpenean. Baieztapen honekin gehiengo ados egon daiteke, dena den, galdera bat etor dakiguke burura: zer egin dezakegu eskolan jokabide prosozialak sustatzeko? Azken batean, denok baieztan dugu ongizate giro bat lortzeko, jokabide prosozialak suspertzea lagungarria izango litzatekela, baita gure ikasleen garapen integrala lortzeko eta balore hezkideetan hezteko ere.

Jokabide prosozialak sustatzeko, lan honetan alderdi teorikoan aztertu ditudan edukietatik abiatuz, eskolan lan egiteko proposamen batzuk planteatuko ditut jarraian.

Hurtzaroan behaketa bidez ikasitako jokabideak eragin nabarmena duela badakigu. Zentzu honetan, modelatuaren teknika erabil daiteke ikasleek ekintza mota batzuk areagotzeko (adibidez, jokabide prosoziala). Ildo honetatik, irakaslearen jokabideak eta ekiteko moduak ezinbesteko garrantzia izango du. Ikasleen erreferente nagusia izanik, berak ekintza prosozialak egitea eta hauen garrantzia azpimarratzea ezinbestekoa izango da.

Umeei ez zaie soilik egin behar dutena esan behar. Eskolan, irakasleok erakutsi behar diegu zer egin behar den, guk geuk eginez. Horrela gure pedagogiaren euskarria koherentzia izanik, ikasleengan eragina izatea lortuko dugu. Honekin aurkakotasunean, ikasleen ereduak gogor ekiten badu eta agresiboa eta hotza izatekotan, laguntza ekintzak murriztuko ditugu.

Behin irakaslearen jokabidearen garrantzia azpimarratuta, ezinbestekoa izango da ikasle guztiek barneratzea, denon artean, elkarri lagunduz, elkarri errespetatuz eta maitatuz, denok zoriontsuagoak izango garela. Honetarako, ikasle bakoitzak talde guztiaren ongizatearen gainean duen garrantzia azpimarratu behar da. Ikasle guztiak

inplikatu behar dira taldearen ongizatean. Honetarako eskolako bizikidetza planean talde kohesioa eta balio morala duten jarduerak gehitzea, gela guztietan eta eskola mailan jarduerak egiteko.

Bestalde, umeak txikiak direnean (Haur hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloan) sari hautemangarriak eta hitzeko errefortzuak erabil ditzakegu laguntzako jokabideak suspertzeko eta areagotzeko. Izan ere, batez ere ume txikienean, garapen ebolutiboan dauden etaparen ondorioz, zaila izango da ekintza prosozialak egitea inongo kanpoko motibaziorik gabe, hitzekoa nahiz sari bidezkoa izan. Adinarekin gora doazen heinean, garrantzitsua izango da umeek ulertzea laguntza ekintzak sari baten truke ez direla egin behar, baizik eta denon ongizatea bermatzeko eta balio moral gisa. Beraz, adinak gora egiten duen heinean ukigarriak diren errefortzuek behera egin beharko dute, baina ekintza guztiak hitzen bidez txalotuak izaten jarraitzea garrantzitsua izango da laguntza jokabideak errepikatzeko eta ikasleak laguntza jokabideak egiten dituztenean ongi sentitzeko.

Irakasleak gatazken konponbidean erabilitako teknikei dagokienez, sortzen diren gatazkak eta jokabide desagokiak behin eta berriz zigorraren bidez lantzea elkarri laguntzeko jokabideen agerpenean eragin negatiboa duela frogatu da.

Aldiz, arrazoitzekeo estrategiak abian jartzen badira eta gatazken konponketa denen arteko elkarriketaren bidez egitean, hauek hitzez indartuz, laguntzarako jokabideak handituko direla ikusi da (Carrera et al., 2004).

Aipatu dugunaz gain, garrantzitsua izango da indibidualtasuna eta konpetitibitatea sustatzen dituzten jarduerak alboratzea eta jarduera kooperatiboak sustatzea, horrela ikasle batzuk besteen aurka lehiatu ordez, denek elkarri lagunduz, amankomuneko helburuak lortzeko.

Balore hezigarrietan oinarritzen den pedagogia erabiltzeaz gain, joku kooperatiboaren aipamenari garrantzia eman behar diogu, ekintza prosozialen igoeran eta jokabide agresiboen murrizpenean duen garrantziagatik. Garaigordobilek eta Fagoagak (2006) prosozialtasunaren sustatzeari garrantzia handia eman zioten, taldearen kohesioa hobetzen delako, kideen arteko onarpena handitzen delako, jokabide desagokiak

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa



murritzten direlako, enpatia handitzen delako, autoestimu eta autokontzeptuaren hobekuntza ematen delako, kooperazioa igotzen delako konpetitibitatearen kaltetan, frustrazioa eta haserrea gutxitzen direlako eta elkarrekintza eta parte hartzea igotzen direlako konpetentzia sozialak hobetzearekin batera.

Arestian egin ditugun aipamenak kontuan izatea garrantzitsua izango da jokabide prosozialak suspertzeko orduan eta hauek eskolan kontuan hartu beharreko alderdiak dira.

### **1.3. Jokabide agresiboa**

Jarraian jokabide agresiboa izango dugu hizpide.

#### *1.3.1. Kontzeptualizazioa*

Agresibitate kontzeptuarekiko ez da adostasun handirik izan historian zehar. Bandura (1977) eta beste autore batzuen arabera, agresioa organismo bati edo beste bati mina ematean datzan jokabide mota bat da. Jarraian, agresio mota ezberdinak ikusiko ditugu.

#### *1.3.2. Agresio motak*

Agresibitatea oso gai ikertua izan da historian zehar, izan ere, gizakiontzat oso deigarria den jokabide mota da. Agresio motak modu askotan sailkatu dira, dena den, guk hurrengo sailkapena izango dugu hizpide (Páez eta Ubillos, 2004).

- *Agresio instrumental*: agresio mota hau, helburu zehatz bat lortzeko egiten da.
- *Agresio emozional*: agresio emozionala pertsona bat haserre dagoenean egiten duen ekintza da, bere helburua min egitea da.
- *Agresio erreaktiboa*: probokazio baten aurrean edo mehatxu baten ondoren ematen den agresioa da. Gehienetan mendeku kutsuarekin egiten da, erasotzaileari eman zaion minari erantzuteko egiten dena.
- *Agresio proaktiboa*: erasotzaileak duen boterea inposatzen du eta lortu nahi duena eskuratzeko erasotzen du. Biktimarekiko botere guztia bere gain dago. Agresio proaktiboaren mota bat *bullying* kasuak izango litzateke.

Hurrengo ataletan agresio proaktibo baten adibidean sakonduko dugu, *bullying* kasuan hain zuzen ere.

### *1.3.3. Jokabide agresiboan eragina duten faktoreak*

Jokabide agresiboan eragina duten faktoreen artean, enpatia, nortasuna eta testuingurua landuko ditut jarraian.

Enpatia erreakzio afektibo konplexua dela aipatu dugu lan honetan zehar. Dena den, oso eragin positiboak ditu erasoak murrizteko orduan. Pertsona bat jo behar dugunean edo jotzen ari garenean, momentu batean biktimaren tokian jartzen bagara eta bere mina, haserrea eta apalkuntza sentitzen baditugu (nahita edo nahi gabe) gerta daiteke aurrera eramaten ari garen ekintza geldiaraztea.

Beste askotan bulkada agresiboa oso gogorra bada enpatiak ezin izango du hau geldiarazi. Kasu honetan, erasotzaileak erasoaren ekintza egin ondoren eta biktiman sortu duen minaren jabe izanda, erru sentimenduak sor ditzake (Etxebarria et al., 2011).

Dena den, enpatiak jokaera agresiboa murrizteko joera daukala esan dezakegu (Etxebarria, 2005; Etxebarria et al., 2011; Garaigordobil eta Fagoaga 2006; Gutiérrez, Escartí eta Pascual, 2011; López, 1999; Mestre et al., 2002; Páez eta Ubillos, 2004; Staub, 1992).

Hortaz, garbi gelditzen da ikasgela barruan enpatiaren lanketak ze nolako garrantzia duen eta bere papera, egun eskolan gero eta gehiago ematen ari den jokaera agresiboa murrizteko orduan. Ildo honetan, ikasleak beste ikaskideen sentimenduak ulertzeko haien tokian jartzen saiatu beharko gara. Honetarako *“role playing”* jarduerak eta klasean sentimenduen adierazpenaren lanketa egitea baliagarria izan daiteke.

Bestalde, nortasunaren ezaugarriek ere jokabide agresiboan eragina izan dezakete. Nortasunaren faktore ezberdinek erasoak emateko aukerak igotzen dituztela frogatu da. Orain arte, autoestimua baxua izatea arrisku faktore bat zela pentsatzen bazen ere, egun hipotesi hori errefutatuta dago (Urria, 2006). Autoestimua altuaz gain,

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

inpultsibitate maila altua, erreaktibotasun emozionala eta behin eta berriz pentsamendu negatiboak eta probokatzaileak buruan izatea, agresioa emateko adierazleak dira. Honetaz gain, erasotzaile batzuk konpetitiboak izaten dira eta gehienetan oreka emozional gutxi dute. Honetaz gain frustrazioarekiko tolerantzia gutxi izatea eraso emateko beste adierazle garrantzitsu bat da (Etxebarria, 2005; Páez eta Ubillos, 2004).

Frustrazioa eta erasoaren arteko erlazioaren defendatzailea Bandura da (1977). Bere ustez, barne egoera batzuk, hala nola, frustrazioak eta amorru sentimenduek agresioa erraztu dezakete, baina ez ditu ezinbestekotzat jotzen jokabide hau emateko. Hau da, eraso bat eman daiteke frustrazioarekiko erantzuna bezala, baina agresio asko eman daitezke frustraziorik sentitu gabe (Bandura, 1977).

Nortasunak eragina badu jokabide agresiboan, testuinguruak bertan jokatzeko duen paperak ere ez du garrantzi gutxiagorik. Jarraian, eragina duten faktore desberdin batzuei erreparatuko diegu: kultura, familia, eskola eta komunikabideak.

Sozializazioaren eta kulturaren alderdi desberdinek eragin handia dute jokabide agresiboan izan ere, herrialde desberdinetan agresibitate tasa oso ezberdinak aurkitu dituzte. Adibidez, Ugandako Ik tribua, Brasil eta Benezuelako Yanomani kultura edo Estatu Batuak bezalako herrialdeetan agresibitate maila oso handia da. Aldiz, Ginea Berriko Arapesh kultura edo Himalayako Lepchas-ena askoz ere bakezaleagoa da (Páez eta Ubillos, 2004).

Honekin batera, herriaren biztanle tasak, jokabide agresiboa emateko orduan eragina duela ikusi da (Páez eta Ubillos, 2004). Frogatu da, hiri handietan bizi diren eta klase sozial baxukoak diren mutilen artean agresibitate maila, klase ertainekoekin alderatuta altuagoa dela. Ikerketa batzuen arabera, honen arrazoia izan daiteke, klase sozial baxuko gurasoek maitasun gutxiago eta hotsasun gehiago erabiltzen dutela heitzeko orduan. Zigor fisikoa gehiagotan erabiltzen dute eta haien seme-alabek haiekin jokatzeko duten bezala jokatzeko ideia babesten dute. Beraz, haien seme alabak jotzen badituzte, ontzat emango dute haien seme alabek erantzun gisa besteak jotzea. Honek jokabide agresiboa eta gatazkatsua sustatzeaz gain, elkarbizitza eta elkarrekintza oztopatzen ditu.

Honekin batera, jokabide agresiboa asoziazio edo lotura ezberdinen bidez ikas daiteke, estimulu jakin bat beste batekin erlazionatzen dugunean, erantzuna agresioa izanik.

Edozein objektu edo egoeratan egonda agresiboa den seinale batekin lotura egitean (gestuak, armak, egoerak) azken hauek seinalearen funtzioa har dezakete agresibitatea emateko aukerak handituz.

Dena den, teoria hauetatik kanpo, seinale horien eragina interpretazioaren araberakoa dela pentsatzen da. Beraz, seinaleen agertze hutsak ez luke eragina izango jokabide agresiboaren handitzean, baizik eta seinale hauen gainean egiten dugun interpretazio subjektiboak (Páez eta Ubillos, 2004).

Dena den, Estatu Batuak bezalako herrialde batean, armak edonon aurkitzen direla, seinaleen efektu hau areagotu daiteke. Gainera bertan agresio tasa oso handia da, beraz, indarkeriarekin lotuta dauden seinaleen agerpenak, agresioa sustatu dezaketela aipatu beharra dago jokabide agresiboen kopurua handituz.

Bestalde, familia eta eskola inguruak jokabide agresiboan duten eragina aztertzea oso garrantzitsua da, izan ere, denok dakigu familia inguruak erabateko garrantzia daukala umeen garapenean baita haien jokabidearen garapenean ere. Honen ondorioz, ikerketa ezberdinak egin dira familia giroak jokabide agresiboan duen eragina neurtzeko eta jarraian horien emaitzak aztertuko ditugu, ondorio batzuetara heltzeko helburuarekin.

Alde batetik, gurasoek erabilitako hezkuntza praktikari erreparatuko diogu. Oro har, ikusi da guraso hotzak eta baztertzaileak, zigor fisikoa erabiltzeko joera dutela modu sistematikoan. Honen ondorioz, umeak oro har, agresiboak izan ohi dira (Etxebarria, 2005).

Umeek helduak etengabeko gatazketan ikusteak, umeengan ondoez emozionala sortzen du eta hau arrisku faktore bat da jokabide agresiboa emateko orduan (Páez eta Ubillos, 2004). Honetaz gain, familiaren egoera egokia ez denean (familia apurtuta dago, egoera sozioekonomiko kaxkarra, etab.) familia giroan ematen diren jokabide prosozialei ez diete ia erreparatzen. Beraz, familia giro honetan bizi diren hurrek, orokorrean, konfiantza gutxi dute besteengan eta oso hotzak izaten dira afektuzko

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

erlazioak eraikitze orduan. Gainera, egoera honek eskola emaitzetan ekartzen dituen ondorio txarrak aipatu behar ditugu (Etxebarria, 2005).

Honetaz gain, etxean arreta gutxi eskaintzen zaien umeek, adinarekin, egoera berdinean dauden ume edo nerabeekin elkartzeko joera dute eta gehienetan, haien arteko eragina kaltegarria da, jokaera agresiboak eta desegokiak egiteko joerak gora egiten duelako egoera hauetan.

Hortaz, eskolan umeak txikiak direnetik haien testuinguru familiar eta sozioekonomikoaren berri izateak garrantzi handia izango du. Alde batetik, honek umearen jokabidearen zergatiak ulertzeko aukera ahalbidetuko digulako eta bestetik, esku hartze pedagogiko egokia familia-eskola eta umearen arteko hirukiaren bidez egin behar delako. Honetarako, ezinbestekoa izango da familiak umeak eskolan duen jarrera, jokabidea eta garapenaren berri izatea eta bide batez, eskolak, umearen egoera pertsonal eta familiarraren berri izatea, modu honetan esku hartzea egokia eta eraginkorra izan dadin.

Honetaz gain, askotan gertatzen den ikasleen “etiketatzea” ekiditeko, garrantzitsua izango da irakasleak umeak duen arazoaren kontzientzia izatea. Zentzu honetan, askotan jokabide agresiboa duen ume bat izatez agresibotzat jotzeko ohitura dugu. Dena den, kasurik gehienetan, arazo bat dago atzean (denek molestatzen dute eta modu honetan defendatzen da, etxeko giroa ez da hoberena eta horren ondorioz bere jokabidea agresiboa izaten hasi da etab.).

Irakaslearen sesgoa ekiditeko orduan, garrantzitsua izango da irakasleak garbi izatea, ikasleak agresiorako joera izanda ere, aukera dagoela egoera hori aldatzeko. Honetarako, dordokaren autokontrolerako teknika, jokabide programa ezberdinak (fitxen ekonomia, modelatua) abian jar daitezke orientatzailearen eta familiaren inplikazioarekin.

Dordokaren autokontrolerako teknika, ikasleek haien frustrazioaren ondorioz izaten dituzten jokabide agresiboak murrizteko helburua duen teknika da. Talde guztiarekin eta autokontrol gutxi duen umearekin egiten da lanketa. Autokontrol gutxi duen dordoka baten istorioa kontatzen zaie umei baita dordoka honek bere emozioak nola kontrolatzen dituen ere, gero umeek hau egitea helburu izanik.

Honetaz gain, fitxen ekonomia errefortzu positiboan oinarritzen den teknika dugu eta helburua desagokiak diren jokabideak murriztea eta deuseztatzea da. Bestetik, modelatuaren teknika, imitazioan oinarritzen den teknika da. Irakasleak jokabide batzuk egiten ditu, ikasleek imitatu behar dituztenak. Hau behaketa bidezko ikaskuntza izango litzateke, adin goiztiarretan asko errotzen dena umeengan (Bandura, 1977). Horregatik, jokabide batzuk apropos egitean datza, modu honetan ikasleek dituzten jokabide desagokiaren aurrean, beste jokatzeko modu batzuk proposatuz.

Hauek guztiak, jokabide desagokiak bideratzeko teknikak eta programak izango litzateke. Dena den, kontrako aldean, umeak agresiboki jokatzen duenean modu gogorrean ekin dezakegu berarekin eta zigor handiak ezarri. Dena den, aukerak egotekotan hobe da zigorra ekiditea, ikasleak agresiboki jokatzen jarraitzeko aukerak handitzen dituelako.

Honetaz gain, irakasleen inplikaziorik ez badago eta eskolan esku hartze egokia egiten ez bada, ikaslearen jokabidea areagotzeko aukera handiak izango genituzke. Hau da modu guztietan ekiditen saiatu behar garena, eskolako adinean oraindik arazoei buelta ematea errazagoa delako eta denbora igarotzen den heinean, arazoak handitzeko joera dutelako, haien irtenbidea zailduz. Beraz, eskola garaian esku hartze aproposa egitea eta jokabide alternatiboak irakastea garrantzitsua izango da. Hortaz, zentzu honetan irakasleen lana eta inplikazioa ezinbestekoa izango da jokabide desagokiak murrizteko eta ikasleen garapen integral egokia bermatzeko, hurrengo belaunaldiko gizarte hobeagoa eraikiz.

Honetaz gain eta komunikabideek jokabide agresiboaren garapenean duten eraginari erreparatuz, gaur egun, komunikabideek umeen jokabidean duten eragina erabatekoa dela aipatu behar dugu. Telebistan biolentziaren agerpena handia da eta umeek, txikitatik aukera dute eduki honetara heltzeko. Honen eragina kaltegarria da, orokorrean telebistan agertzen diren programen baloreak eta edukiak tamalez ez direlako batere hezigarriak.

Bandura ikaskuntza sozialaren teoriaren autorea da eta teoria honen alde dauden autoreek ere telebistan agertzen diren biolentziaren irudiek jokabide agresiboa

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

sustatzen dutela diote. Azken ikuspuntu hau frogatzeko, ikerketa experimental eta korrelazional ugari egin dira. Herrialde askotako umeak eta helduak hartu ziren lagin bezala eta hauen bidez, frogatu zen, telebistan agresioarekin zerikusia duten telesailak ikusteak, umeengan jokabide agresiboak bermatzeko joera duela, batez ere, agresioa bermatzen duten arrisku faktore asko dituzten umeengan (Etxebarria, 2005).

Bandurak (1977) behaketa bidezko ikaskuntzaren garrantzia azpimarratzeko ikerketa desberdinak egin zituen. Horietako batean, umeek zaintzaile batek panpin bat modu desberdinetan jotzen ikusten zuten. Egoera hori behatzen hiru ume talde jarri zituzten: talde batean zeuden umeek ereduari bere jokabidea indartzen zitzaiola ikusten zuten, beste taldean eredia zigortzen zuten eta hirugarren taldean, ereduak egiten zuen jokabideak ez zuen inolako ondoriorik.

Emaitei erreparatuz, ekintza zigortu zen taldean zeuden haurrek bakarrik utzi zioten ereduak egindako jokabidea errepikatzeari. Aldiz, beste bi taldeetako haurrek ereduak egindako jokabide berdina errepikatzeko joera zuten (nahiz eta inongo errefortzu zuzenik ez eman). Dena den, hiru taldeetako haurrek behaketa bidezko ikaskuntza maila zutela frogatu zuten.

Ikerketa honek, alde batetik, haurren behaketa bidezko ikaskuntzaren gaitasuna adierazi zuen, helduaren jokabidea, eredugarria izatearen garrantzia azpimarratuz. Bestetik, behaketa bidezko ikaskuntza emateko errefortzua beharrezkoa ez dela frogatu zuen eta honetaz gain, errefortzu zuzenak edo bikarioak eragina duela umeak behaketa bidez ikasitako jokabidea errepikatzeko maiztasunean (Etxebarria, 2005).

#### *1.3.4. Jokabide agresiboa adin ezberdinetan*

Etxebarriak (2005) adin ezberdinetan eta ebolutiboki ematen den garapenaren ondorioz agresioak duen garapena aztertutako zuen. Erraza da jakitea agresio moduak adinarekin aldatzen direla, izan ere, ez du jokabide berdina izango lau urteko ume batek edo hamabi urteko batek. Dena den, jarraian, modu labur batean, eskola adinean, hau da, 3-12 urte bitarteetan jokabide agresiboan ematen diren aldaketa batzuk ikusteko aukera izango dugu.

Umeak txikiak direnean, 2-3 urteetan zehar egiten dituzten agresioek izaera instrumentala izan ohi dute, hau da, helburua nahi duten zerbaiten lorpena da, ez

beste bati mina ematea. Umeak lurrera botatzea eta ostikoak ematearen antzeko jokabideak izaten ditu, gehienetan lortu nahi duen gauza bat ezin duelako lortu (adibidez, gurasoek izozki bat erostea nahi du baina gurasoek ez diote erosten). Adin honetan, gehienetan, erasotuak gurasoak izaten dira, umeak lortu nahi duena lortzea ekiditen dutelako, haien autoritate irudia izanik (Etxebarria, 2005).

Adibide hau jarrita, garrantzitsua da heziketa prozesu guztietan frustrazioak duen papera azpimarratzea. Umeak ulertu beharko du ezin duela nahi duena lortu nahi duenean eta alderdi honetan, gurasoen eta irakasleen heziketa estiloak garrantzia handia izango du. Umeak frustrazio horrekiko tolerantzia handiagoa izatea lortu beharko dugu, baina ez frustrazio egoera horiek ekiditen umeari berak nahi duena emanaz, baizik eta frustrazioa modu eramangarriagoan eramaten irakasten.

Hiru urteetatik aurrera, agresio fisikoak behera egiten du eta agresioak hitzezkoak izateko joera handiagoa izaten da (adibidez, burla egitea eta besteei gustatzen ez zaien moduan deitzea). Dena den, umea erasotua sentitzen bada eraso horren aurrean mendekua hartzeko joera handitzen da 3 urtetatik aurrera. Umeak ebolutiboki garatuz doaz eta horrekin batera garapen kognitiboa ematen da. Umeak dagoeneko ikuspegi soziala garatzen du, beraz, erasotua sentitzen denean gaitasuna dauka erasotzailearen intentzioa ulertzeko eta honen ondorioz, agresiboki erantzuteko. Izan ere, arrazonamendu moralean oraindik etapa baxuan daude eta honen eraginez, erasotuak sentitzen badira, mendeku gisa agresiboki erantzutea ongi dagoela pentsatzen dute. Gaitasun honen eskurapenaren ondorioz, 3-4 urtetatik aurrera, eraso gehienak adin bereko haurren artean ematen direla ikusi da gatazka gehienak, arestian aipatutako arrazoiagatik ematen direlako (Etxebarria, 2005).

Hurrengo urteetan, agresibitate fisikoak eta hitzezkoak jeisteko joera du, nerabezarora iritsi arte. Egin diren ikerketa desberdinek agresibitate fisikoak eta hitzezkoak nerabezaroan punturik gorena adierazten duela frogatu dute eta ondoren jeisten dela (Loeber, 1982; ikus Etxebarria, 2005).

Bestalde, agresibitatea ezaugarri iraunkorra eta egonkorra den galderari erantzunez, aipatu beharra dago, orain arte ikusi dugun bezala, agresio moduak aldatzen direla

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa



adinarekin batera. Dena den, pentsa dezakegu txikitan oso agresiboak diren pertsonak, helduak direnean ere agresiboak izaten jarraituko direla, agresioa egonkorra den alderdi bat izanik (Etxebarria, 2005). Gai honen inguruan egin den ikerketa zabalak honakoa baieztatzen du, dena den honek ez du esan nahi horrelako jokabideak deuseztatu ezin direnik (Páez eta Ubillos, 2004).

Horregatik, garrantzitsua da jokabide agresiboa ahalik eta lasterren bideratzea, eskola-familia eta umearekin dauden espezialisten arteko esku hartze programa ezberdinen bidez (egoera kontutan hartuta, hoberena jotzen dena abian jarri beharko da, edo beste berri bat diseinatu etab.). Beraz, eskolaren parte hartzea alderdi honetan ezinbestekoa da, agresibitatea adin goiztiarretik lantzen bada, jokabide hau murriztea lor dezakegulako ikaslearen eta gela osoaren ongizatea bermatuz. Honetarako dordokaren teknika eta fitxen ekonomia bezalako programak erabiltzea gomendagarria izan daiteke, beti ere, une aproposa bilatu behar da horrelako programak abian jartzeko (umea emozionalki orekatuago dagoen unean, oso urduri ez dagoenean, motibatuta dagoenean etab.).

#### *1.3.5. Sexu ezberdintasunak jokabide agresiboan*

Jokabide agresiboan ematen diren sexu ezberdintasunei erreparatuz, ikerketa askok baieztatu dute mutilak emakumeak baino agresiboagoak direla, fisikoki eta hitzezko agresioari dagokionez. Gainera, frogatu da gatazkak izateko probabilitatea handiagoa dela mutila-mutilaren artean, mutila-neska edo neska-neska konbinazioan baino. Autore desberdinek ezberdintasun hauek argudiatzeko azalpen ezberdinak eman dituzte.

Autore batzuek azalpen biologikoari garrantzia eman diote, beste batzuek azalpen sozialari eta azkenik, bi ikuspuntu hauek bateratzen dituen azalpena dago, jarraian ikusiko duguna.

Elkarrekintzaren azalpenaren bitartez, agresibitatearen garapenean aspektu biologikoek eta aspektu sozialek dute garrantzia. Hortaz, bi teoria horiek bateratzen ditu (Etxebarria, 2005).

Neskak azkarrago heltzen dira, lehenago hitz egiten dute eta minaren aurrean sentsibiltate handiagoa azaltzen dute. Gizonezkoak fisikoki handiagoak eta

indartsuagoak izan ohi dira eta emakumezkoak baino sentsibiltate gutxiago adierazten dute. Gainera, emakumeek agresio bat egiten dutenean, gizonetzkoekin konparatuta, erru sentimendu gehiago adierazten dituztela frogatu da. Hau izan daiteke, orokorrean enpatia gaitasun handiagoa dutelako eta honek agresioa murrizteko joera duelako (Etxebarria, 2005; Etxebarria et al., 2011; Garaigordobil eta Fagoaga 2006; Gutiérrez et al., 2011; López, 1999; Mestre et al., 2002; Páez eta Ubillos., 2004; Staub, 1992). Honen ondorioz, agresiorako joera txikiagoa dute mutilekin alderatuz (Páez eta Ubillos, 2004).

Honetaz gain, mutilen estereotipoei erreparatzea garrantzitsua da. Mutilaren estereotipoa agresiboa eta indartsua izan ohi da gure kulturen, telebistaren bidez, jolasen bidez, jokabideen bidez eta kirolen bidez, beste batzuen artean. Honetaz gain, mutilei erosten zaizkien jolasak testuinguru agresiboago batekin loturan daude, neskekin alderatuta, beraz mutilen estimuloak agresioarekin harremanatzen dira.

Garrantzitsua da, hezkuntzaren garrantzia aipatzea estereotipo hauen eragina ahalik eta txikiena izateko umeengan. Izan ere, lan honetan behin baino gehiagotan aipatu dugun bezala, behaketaren bidez ikasitakoa umeengan errotzen da eta hori errepikatzeko joera dago, are gehiago gizartearen oniritzia badu.

Beraz, kontuan hartu beharko ditugu umeekin lantzerakoan erabiltzen ditugun materialak estereotiporik ez suspertzeko eta behar izatekotan, familiei gomendioak eman beharko dizkioegu balore parekideak eta hezitzaileak sustatzeko eta ez kontrakoa egiteko.

#### *1.3.6 Eskola jazarpena: bullying*

Eskolan ematen diren tratu txarrak oso kezagarriak dira hezkuntza sistemarentzako baita gizartearentzako ere. *Bullying* izenarekin ezagutzen ditugu. *Bullying*-a pertsona baten edo gehiagoren aurkako eraso da, nekez defenda daitekeen beste pertsona baten kontra zuzendua, nahita egindakoa eta errepikatzen dena (Olweus 2005, ikus ISEI-IVEI 2008). Eskola eremuan egiten da eta tratu txarrek izaera psikologikoa edo fisikoa izan dezakete (ISEI-IVEI, 2008).

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

Orokorrean, erasoak ikusten dituzten ikusle pasiboak erasotzailea eta erasotua ez diren beste kide guztiak izaten ohi dira, eta gehienetan, ez dute ezer egiten erasoak ekiditeko.

Ematen diren tratu txarren artean, ISEI-IVEI elkarteak (2008) argitaratutako tratu txarren txostenaren arabera, bost multzotan bana ditzakegu Lehen Hezkuntzan:

1. *Ahozko tratu txarrak*: mehatxuak, irainak, izengoitiak, biktimari buruz gaizki esaka ibiltzea dira gehien ematen direnak.
2. *Gizarte baztertzeta*: biktimari ez diote kasurik egiten, bizitza sozialetik kanpo uzten dute bere parte hartzea ekintzetan ukatuz).
3. *Gauzei erasotzea*: biktimei gauzak izkutatzen dizkiote, bere gauzak apurtzen dizkiote eta lapurketak egiten dizkiote.
4. *Tratu txar fisikoak*: biktima jotzea, egin nahi ez dituen gauzak egitera behartzea, makilekin mehatxatzea dira adibide batzuk.
5. *Cyberbullying*: teknologiaren erabileraren hedakuntzaren ondorioz Lehen Hezkuntzako ume askok mugikorra eta internet erabiltzen dituzte. Frogatu da teknologiaren bitartez *bullying* erasoak egiten direla mehatxu mezuen bidez, beldurtzeko helburuarekin eta biktimaz barre egiteko).

*Bullying*-aren gainean eragina duten faktoreak adina eta sexua dira (Urra, 2006). *Bullying* kasuak kontutan hartuz mutilak izaten dira or ohar agresoarearen papera dutenak eta baita biktimaren papera dutenak ere eta orokorrean fisikoak izaten dira erasoak (kolpeak eta eraso fisikoak gehienetan). Nesken kasuan, erasoak modu izkutuago batean egiten dituzte eta haien kideak baztertu eta bizitza sozialetik kanporatzen dituzte.

Erasotzaileen profileen fisikoki indartsua izatea, liderrak izatea eta autoestimu altua izatea azpimarratu behar ditugu. Erasotzaileen artean, hirutik bi mutilak dira eta haien biktimak erasoan aurrean defendatzen ez diren pertsonak dira. Fisikoki ahulak, lotsatiak, asertibitate gutxikoak eta harreman sozial gutxi dituztenak (Urra, 2006).

Erasotzaileak besteei mina ematen ikasten du eta ongi sentitzen da eta jokabidea behin eta berriz errepikatzearen ondorioz, ohitura bihurtzeko joera du. Oso

garrantzitsua izango da eskola garaian horrelako erasoak eta jarrerak moztea eta dagoen arazoari aurre egitea. Ez egitekotan, erasotzailearen jarrerak jarraipena izango du eta ziur asko nerabezaroan eta bizitzan jokabide agresiboa eta antisoziala areagotuko da (Páez eta Ubillos, 2004).

Eskolan tratu txarrak ematen direnean, arrisku faktore batzuk aurkitzen dira erasotzaileen kasuan, hala nola, gurasoen heziketa modua, atxikimendu sozial eta afektibo eza, frustrazioarekiko tolerantza maila baxua eta autokontrol indibidual eza (Etxebarria, 2005).

Honetaz gain, balore konpetitiboak bermatzen dituzten eskolek eta tamaina handia dutenak, agresioak emateko testuinguru aproposagoak izan ohi direla ikusi da (Urra, 2006).

Behin jazarpen honen nondik norakoak aztertu ditugula, garbi dago eskolan *bullying* kasuren bat aurkitzekotan, esku hartzea modu azkarrean eta eraginkorrean egin beharko dugula. Honen ondorioz, Nafarroako Hezkuntza Departamentuak eskoletan gaur egun erabiltzen den *bullying* jazarpenaren aurrean jarraitu beharreko protokoloaren pausuak ikusteko aukera izango dugu hurrengo lerroetan.

Hasiera batean, eraso dagoela ziurtatu dugunean agresioak gelditu behar dira, parte hartzaile guztien artean kolaborazio testuinguru bat sortu behar da eta datu guztien konfidentzialtasuna ziurtatu behar da.

Lehenik eta behin, biktimarekin hitz egin beharko dugu besteak konturatu gabe. Ikasleak irakaslearekin konfiantzazko ingurune bat lortzea ezinbestekoa da gertatzen denaren berri izateko eta umea babestua sentitzeko. Gure babesa eskaini behar diogu eta arazoei aurre egiteko jarrera bermatu. Ikaslearekin elkarriketa etengabeak izan beharko ditugu, egoera nola dagoen jakiteko eta arazoari aurre egiteko estrategiak lantzeko.

Biktimarekin egiten dugun bezala, erasotzailearekin ere etengabeko harremana izan beharko dugu. Lehenik eta behin, jokabide horren zergatiak ezagutu beharko dira eta haurra biktimaren tokian jarri. Beraz, enpatiaren bidez, erasotzailea biktimaren sentimenduen jabe egiten saiatuko gara, horrela bere erantzunkizuna eta erru

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

sentimenduak agertzen badira, errazagoa izan daitekeelako pixkanaka bere ekintzak bertan behera uztea.

Honetaz gain, erasoen aurrean gure onarpen eza jaso beharko du. Hortik aurrera, trebetasun sozialak ikasteko tekniken lanketa abian jar dezakegu gelan eta ikasle guztiak taldearen barne txertatzeko dinamikak eta jarduerak bermatu.

Honek eraginik ez izatekotan, lan honetan behin baino gehiagotan aipatu ditugun autokontrolerako teknikak eta jokabidea aldatzeko programak martxan jar ditzakegu agresotzailearekin.

Gurasoekin harremana izatea ere garrantzitsua izango da. Hasieran, ume erasotzailearen gurasoek onartu beharko dute haien seme/alabaren ekintzak eta umearekin hitz egin beharko dute bere jokabideari onarpenik eman gabe. Gurasoek irakasleek jarraitzen dituzten neurriak eta esku-hartze bateratua egiteak ezinbesteko garrantzia izango du eskolako tratu txarren amaiera lortu nahi badugu.

Honetaz gain, erasotzaile pasiboak direnekin ere esku hartze teknika jarri beharko dugu abian. Gelan horrelako tratu txarrak egotearen ondorioak denentzako kaltegarriak direla azaldu beharko dugu. Honekin batera, injustizien aurrean elkartasunaren papera azpimarratu beharko dugu. Moraltasuna bermatu beharko dugu, hau da, norbait erasotzea oso gaizki dagoela baina gaizki dagoela ere erasoa ikustea eta ezer ez egitea. Izan ere, pasibotasun horrek erasoa ahalbidetzen du.

Irakasleen parte hartzeak eta inplikazioak, gatazkak eta *bullying* erasoak amaitzeko ezinbesteko garrantzia izango dute. Dena den, erasoak eman aurretik, prebentzio gisa, enpatia lantzeko eta trebetasun sozialak lantzeko estrategiak lantzea gomendagarria da.

Egoera ezberdinetako *role-playing* egitea, enpatia eta emozioen adierazpena lantzea eta talde kohesioa bermatzeko metodologia kooperatiboak erabiltzea gatazkak konpontzeko orduan lagungarri izan daitezkeen pautak dira.

#### *1.3.7. Gelan agresioa murrizteko lan proposamena: jolas kooperatiboak*

Garaigordobilek eta Fagoagak (2006) eskolan agresioa murrizteko teknikak eta estrategiak planteatu zituzten 3-12 urte bitarteko haurrekin aritzeko. Haien lanaren

oinarria “Jokuak” izeneko programa izan zen. Agresioa murrizteko helburua izateaz gain, jokabide prosozialen handikuntza eta taldearen kohesioa bilatzen dira, beste helburuen artean.

“Jokuak” jolas kooperatiboen proposamen bat da ekintza, fikzioa, seriotasuna, esfortzua, askatasuna eta poztasuna eragiten dituenena. Programa honen helburuak, garapen emozionala, faktore intelektualen garapena eta sozializazioan eragina duten faktoreen garapena da.

Jolas programa hauen barne, joku kooperatibo asko aurkitzen dira jokabide prosoziala areagotzen dutenak, baita dimentsio ezberdinen sormena ere (ahozkoa, dramatikoa, plastikoa eta sormenezkoa). Jolas hauek komunikazioa sustatzen dute, kohesioa, konfiantza eta sormenaren garapenarekin batera. Honetaz gain, partekatze, kooperazioan aritzeko, jolasteko eta asmatzeko ideiak bermatzen dituzte.

Jolas hauek 5 ezaugarri amankomun jarraitzen dituzte.

- *Parte- hartzea:* jolas hauetan ume guztiek parte hartzen dute eta ez dago galtzailerik ezta irabazlerik ere. Helburua, talde guztiaren artean emaitza batzuk lotzea izango da, eta horretarako ume bakoitzak ardura bat izango du emaitza horren lorpenean.
- *Komunikazioa eta elkarrekintza:* jolas guztiak komunikazio prozesuen bidez eraikitzen dira eta bertan entzun, hitz egin, erabakiak hartu eta negoziatu egin behar dira. Jolas hauek denen arteko elkarrekintza bermatzeaz gain, norbanakoen arteko sentimendu onak areagotzen ditu. Umeek jaso eta ematen dute, helburu berdina lortzeko asmotan.
- *Kooperazioa:* ume bakoitzak talde osoak duen helburua lortzeko paper bat izango du. Beraz, umeek ez dute haien helburu indibidualetan pentsatzen baizik eta taldearen helburuan. Denek helburu berdina izatean, haien arteko laguntzak gora egiten du hartu emanean aritzen direlako. Hau jolas konpetitiboekin erabateko aurkakotasunean dago. Izan ere, jolas konpetitiboetan batek bere helburua lortzeko beste guztiek ez dute helbururik lortu behar. Beraz, ikasleen arteko konpetitibitatea eta indibidualtasuna

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

bermatzen dira. Honek autoestima arazoak sortzen ditu galtzaileen artean eta umeen arteko liskarrak berrmatzen ditu.

- *Fikzioa eta sormena*: jolas kooperatibo hauetan umeei sormena erabiltzea bilatzen da. Adibidez, umeei asko gustatzen bazaizkie tresnak, eskolan ditugun materialekin musika eskola bateko tresnak eraiki ahal ditugu, gure eskolako musika banda sortzeko.
- *Disfrutatzea*: jolas hauen helburua ongi pasatzea da. Modu eraikitzaile batean haien arteko harremanak izatea bilatzen da, lagun artean, modu positibo batean, denek garrantzia duten inguru batean.

Ezaugarri hauek modu bateratuan jolasetan ematen direnean, esperientzia aberasgarriak dira umeentzat. Jolas hauetan ez dagoenez irabazlerik ezta galtzailerik eta denek parte hartzen dutenez, denak pozik gelditzen dira eta sentimendu onekin elkarrekintzan aritu ondoren.

Ume bakoitzak bere trebetasunak eta bere ahuleziak adierazten ditu eta elkarri laguntzen dira, bata bestearengandik ikasiz. Joku konpetitiboetan ez bezala, joku kooperatiboetan ez dute haien artean lehiatzen. Denen artean, helburu komunak lortzen saiatzen dira. Horrela, ikasle bakoitzak bere buruarengan konfiantza gehiago lortzen du ez delako sentitzen epaitua, garaitua ezta lehian ere. Ez dago emaitzarik, ez dira haien gaitasunak proban jartzen ezta neurtzen eta honek, haien antsietatea jeisten du parte hartzeko motibazioa handituz.

Joku kooperatiboekin planteatzen den esku-hartze pedagogikoa, pertsonen arteko elkarrekintza positiboa garatzean oinarritzen da, elkarrekiko laguntza eta kooperatiboa bilatuz, jokabide agresiboak ekiditzeko. Modu honetan, taldeko partaide bakoitzaren garapena bilatzen da, talde izaera sustatuz eta pertsona bakoitzaren ezaugarriak baloratuz.

Jarraian Garaigordobil eta Fabesek (2006) haien lanean planteatutako jarduera kooperatibo bat aztertuko dugu adibide moduan, gero klasean erabil ditzakegun jokuen proposamen bat izanik.

Jolasaren izenburua "Besarkada soinudunak" da eta 6-8 urteko umeentzako bideratutako jolas kooperatiboa da. Jolas honen helburu orokorrak komunikazioa eta taldeko kohesioa bermatzea dira. Garapenari begira, lantzen dituen alderdiak hauek dira:

- Garapen afektiboaren barne:
  - Musika eta mugimendua integratzean sortzen den giro atsegina.
  - Autokontzeptua eta autoestima: hitzekoa ez den mezu positiboa jasotzea.
  - Adierazpen emozional atsegina eta positiboa beste pertsonarekiko.
  - Kooperazioa: besarkada handiak ematea eta jasotzea.
  - Taldeko kohesioa: taldearen parte izatearen sentimendua.
- Garapen sozialaren barne:
  - Gorputzaren interakzio positiboa.
- Garapen intelektualaren barne:
  - Arreta gaitasuna.
- Garapen psikomotorearen barne:
  - Funtzio psikomotoreak:
    - a. Koordinazio dinamiko globala.
    - b. Entzutearen pertzeptzioa.
    - c. Erritmoa.

Hurrengo lerroetan jolasaren azalpena egingo dugu: musika alai bat jartzen dugu eta umeek saltoka eta dantzan aritzen dira libreki gela barruan. Irakasleak musika gelditzen duenean ume bakoitzak bere ondoan dagoen umeari besarkada bat eman behar dio. Ume guztiek elkarri besarkatu diotenean (umeen zenbakia bakoitia bada hiruen arteko besarkada emango dute) musika berriz pizten da, bikoteak askatzen dira eta berriz klase osotik saltoka eta dantzan ibiltzen dira berriz musika gelditu arte.

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa



Honela 8 edo 9 aldiz egiten dugu. Umeei jolasa hasi aurretik ahalik eta ume gehien besarkatzea hobe dela esango diegu, horrela umeei beti berdina besarkatzea ekidinez.

Dinamika zerbait aldatzeagatik, besarkadak bikotekan izateaz gain, launaka, seinaka, zortzinaka eta azkenik talde osoaren arteko besarkada egitea ere planteatu daiteke.

Ariketa egin ondoren denon arteko debatea planteatzen da hurrengo galderak proposatuz:

Ongi pasa duzue? Zer moduz sentitu zarete jolas honetan? Besarkadak ematea gustatzen zaizue? Eta besarkadak jasotzea? Ondoan genuen pertsonari eman diogu besarkada edo gure lagunak zirenak bilatzen genituen? Zergatik? Zenbat kide besarkatu dituzue?

Eztabaida honekin jolasa amaitutzat emango genuke.

Egungo hezkuntza sisteman honelako dinamikak egunerokotasunean txertatzea garrantzitsua izango litzateke, alderdi kognitiboan eta afektiboan ematen diren aurrerapenez gain, ikasleen motibazioa eta parte hartzea erabat handitzen dituela frogatu delako. Penagarria izango litzateke, honelako programek erakutsitako aurrerapenak jakinik, hezkuntza sistemak horrelako lan proposamenak alboratzea, betiko sistema tradizionallean eta alderdi kognitiboak garrantzi handiena duen sistema berdinarekin jarraituz.

## **2. ATAL PRAKTIKOA: IKERKETA PROIEKTU BATEN PROPOSAMENA**

### **2.1. Aurkezpena**

Atal honetan ikerketa proiektu baten proposamena luzatzen da, alderdi teorikoan ikusi ditugun edukiak barne hartzen dituen. Atal hau egiteko Casanova eta Cacho (2012) eta León eta Monteroren (1999) kapituluetan oinarritu naiz.

Ikerketa diseinu honetan, alderdi teorikoaren oinarria izan diren enpatia, jokabide prosoziala eta agresiboaren intentsitateak neurtzea pentsatu dugu 8-9 urteetan. Ume bakoitzak duen enpatia maila, jokabide prosoziala eta agresibo mailekin erlazionatu nahi da sexu ezberdintasunei erreparatzeaz gain.

Ikerketa hau aurrera eramateko, Susana Conejero López, Psikologian Doktorea eta Nafarroako Unibertsitate Publikoko irakaslea izango da ikerketaren zuzendaria. Amaia Nazar Vicente, Lehen Hezkuntzako irakasle gradu 4. mailako ikasleak beste unibertsitateko hamalau ikaslerekin ikerketa diseinua eta ikerketa aurrera eramateko ardura izango dute, zuzendariaren laguntzarekin.

### **2.2. Helburua, ikerketaren arrazoia, proiektuaren hipotesiak eta iraupena**

Helburu orokorra, 8-9 urteko haurrek enpatian lortzen diren emaitzak, jokabide prosozialekin eta jokabide agresiboarekin erlazionatzea da.

Honen bitartez, enpatia jokabide prosozialarekin harreman positiboa eta jokabide agresiboarekin harreman negatiboa izatea espero da. Honetaz gain, emaitzak aztertzeko orduan, sexu ezberdintasunei erreparatuko diegu, ezberdintasunak esanguratsuak badira, sexuen artean ematen den bereizketaren ondorioak ateratzeko.

Gaur egun enpatia pertsonen arteko erlazio sozialak ezartzeko elementu ezinbesteko bezala aipatzen da. Honetaz gain, garrantzi handia aitortzen zaio laguntzako jokabideak sustatzeko orduan baita jokabide agresiboa murrizteko orduan ere. Honen ondorioz, garrantzitsua izan daiteke aldagai hauen arteko erlazioa ikusteko ikerketa bat egitea, ateratzen diren ondorioak hezkuntzan erabilgarriak eta baliagarriak izango direlakoan. Garrantzitsua izan daiteke gaur egun ikastetxean indarkeriaren inguruko

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

kezka handitzen ari denean eta balore indibidual eta konpetitiboek, prosozialki jokatzeko eragin negatiboa baitute. Beraz, faktore hauetan enpatia duen garrantzia eta gelan izan behar duen esparrua goraiatzeko da arrazoi nagusia.

Ikerketa honen hipotesi orokorra enpatia galdetegian puntuazio altuagoak dituzten haurrek, jokabide prosozialean puntuazio altuagoak izango dituztela eta jokabide agresiboan puntuazio baxuagoak izango dituztela da, enpatia maila txikia dutenekin alderatuta. Honetaz gain, neskek enpatia gaitasunean mutilek baino emaitza altuagoak lortzea espero da.

Ikerketa honen iraupena urte batekoa izango da. Beraz, denbora honetan zehar, diseinua, datuak biltzea eta datuen analisia egingo dugu, ikerketaren zuzendariaren laguntzarekin. Emaitzetan oinarrituta, artikulua bat idatziko dugu gure ondorioak ateraz. Honetaz gain, gurasoekin eta hezkuntzarekin zerikusia duten profesionalekin hitzaldiak egingo ditugu, emaitzen ondorioak zabaltzeko, baita praktika pedagogikoan emaitza hauek izan dezaketen garrantzia ikusteko ere.

## **2.3. Metodologia eta lan prozedura**

### *2.3.1. Parte hartzaileak*

Ikerketa egiteko Iruñerriko D ereduko hiru eskola publiko hautatu dira Antsoaingo Ezkaba ikastetxea, Atarrabiako Atargi eskola eta Txantreako Bernart Etxepare ikastetxea. 8-9 urteko 178 haurrak (86 mutil eta 72 neska) dira parte-hartzaileak (N=178). Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa neurtzeko, ikastetxe bakoitzetik Lehen Hezkuntzako hirugarren mailako bi gela hautatu ditugu ausaz.

### *2.3.2. Diseinua, tresnak eta prozedura*

Jarraituko dugun metodoa ez esperimental da. Ikerketa korrelazional bat da honakoa. Hasiera batean, ikastetxeko zuzendariarekin harremanetan jarriko gara ikerketaren nondik norakoak azaltzeko eta haien baimena izateko aipatutako eskoletan ikerketa egin ahal izateko. Honen ondoren, irakasleek ikerketaren azalpena egingo diegu eta irakasleak galderak erakutsiko dizkiogu, ikasleek ulertzeko modukoak izango direla baieztatzeko.

Ondoren, ikastetxe bakoitzean bi gela hautatuko ditugu ausaz eta ikasle bakoitzari eskutitz bat emango diogu. Bertan ikerketaren azalpena egingo da eta bertan parte hartzeko gurasoen baimena sinatzeko orria dago. Ikasleei eskutitza sinatua ekartzeko astebeteko epea emango zaie. Baimen orria sinatu ez duten ikasleek edo epearen barruan ekarri ez dutenek ezingo dute ikerketan parte hartu.

Baimenak jasota, aipatutako epea betetzean bi ikerlari eskolara joango gara. Une honetan, ohiko irakaslea gelatik joan zen eta umeak behatzailearekin geldituko dira. Ikasle bakoitzaren galdetegiak eskuinean karratu huts bat izango du. Bertan, ikasle bakoitzari esango diegun zenbakia idatzi beharko du. Hori egiteko arrazoia, pertsona batek galdetegien arteko emaitzen korrelazioak egiteko aukera izatea izango da, modu anonimo batean. Galdetegi bakoitzak 20 minutuko iraupena izango du eta umeak ez nekatzeko helburuarekin, hiru egun ezberdinetan egingo dugu: astelehena, asteartea eta asteazkenean goizeko 11:30tan.

Ikerketa guztiak hiru eskoletan egingo dira egun berdinetan eta ordu berdinetan.

Erabiliko ditugun tresnak hauek izango dira:

*Enpatia.* Alde batetik ikasleek Mehrabian eta Epstein-en jatorrizkoa den “Enpatiaren galdetegia” (1972) beteko dute. Galdetegi honek 22 item ditu enpatia kognitiboa eta emozionala neurtzen dituen (adibidez, “pertsona bat negarrez ikusteak negargurea sortzen dit” edo “gaixorik dagoen pertsona bat ikusten dudanean triste sentitzen naiz”). Eskala honekin, umeek normalean pentsatzen dutena, sentitzen dutena eta egiten dutenaren berri ematea espero da. Eskala hau dikotomikoa izango da, bai/ez erantzungo dute hurrek (Mehrabian eta Epstein, 1972; ikus Garaigordobil eta Maganto, 2011).

*Jokabide prosoziala.* Jokabide prosoziala neurtzeko “Prosocial Behaviour” (PB) eskala erabiliko dugu, Caprara eta Pastorellirena (1993). 15 itemez osatuta dago. 10 itemek altruismoarekin, konfidantzarekin eta enpatiarekin zerikusia dute eta beste bostak kontrolerako itemak dira. Azken hauen erantzunak ez dira zenbatuko. Erantzunak hiru modutan eman daitezke: askotan, batzutan, inoiz ez (Caprara eta Pastorelli, 1993; Gutiérrez et al., 2011).

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

*Hitzezko agresioa eta agresio fisikoa.* Agresibitatea neurtzeko, “Physical and Verbal Aggression” bertsio itzulia erabiliko da, Caprara eta Pastorellirena jatorriz (1993). 20 itemez osatuta dago. 15 item norbaiti edo zerbaiti fisikoki edo hitzez mina ematean oinarritzen da eta beste bostak kontrol itemak dira (hauek ez dira kontutan hartuko puntuazioetarako). Item bakoitzak erantzuteko hiru aukera ditu: askotan, batzutan edo inoiz ez (Caprara eta Pastorelli, 1993; Gutiérrez et al., 2011).

Azkenik, datuen analisisa egiteko SPSS programa estatistikoa erabiliko da.



## CONCLUSIONES

Para dar comienzo a este apartado de conclusiones, quiero poner énfasis en la importancia que supone que detrás de un fenómeno haya una larga investigación, puesto que este estudio posibilita que los diferentes constructos se entiendan de formas distintas a medida que pasa el tiempo.

Este ha sido el caso de la empatía. Como hemos podido ver en este trabajo, la empatía se ha entendido primero como un proceso cognitivo donde la importancia residía en ponerse en el lugar de otra persona. Sin embargo, con el paso del tiempo, autores importantes en este campo como Hoffman (2002) o Eisenberg y Strayer (1992) reivindicaron la importancia de los aspectos afectivos en este proceso.

Fue Davis (1996) quien consiguió unir ambas dimensiones con una propuesta integradora para así, poder entender la empatía como un proceso formado por dimensiones afectivas y cognitivas.

Por lo tanto, como podemos observar, gracias a la investigación de la disciplina psicológica hemos podido llegar hasta el punto de vista actual de este fenómeno. Destacamos el papel de la dimensión afectiva ya que hoy en día, es la definición de Hoffman (2002) la que más consenso tiene. Según este autor, la empatía es una respuesta afectiva vicaria, una respuesta afectiva más congruente con el estado emocional de algún otro que con el propio.

En este sentido y habiendo analizado la discusión teórica que ha caracterizado el estudio de este fenómeno, se puede establecer un cierto paralelismo con la educación. Tradicionalmente, la educación se ha centrado en los aspectos cognitivos y actualmente, aunque en menor medida, la dimensión cognitiva sigue siendo la base del sistema educativo. Como consecuencia, la dimensión afectiva queda relegada a un segundo plano, tal y como ocurría en un principio con el constructo de la empatía.

Por este motivo, no podemos garantizar el desarrollo integral del alumnado en la medida en la que menospreciamos un aspecto tan importante para el ser humano como el afectivo. De esta forma, como ocurría con el proceso de la empatía, el desarrollo es incompleto. El proceso madurativo se queda cojo, porque hay un claro desnivel en cuanto a las dimensiones cognitivas y afectivas. No es casualidad que hoy

en día, las mayores carencias en esta sociedad tengan que ver con la dimensión afectiva, con los consiguientes problemas que producen para el individuo y para la sociedad.

El sistema educativo y el profesorado tienden a pensar que el hecho de haber conseguido interiorizar unos contenidos supone, a su vez, conseguir una madurez emocional proporcional a los logros en la dimensión cognitiva. La mayoría de las veces no suele ser así, pero no se le da importancia y este suele ser uno de los problemas importantes en el proceso del desarrollo del alumnado que luego, a la postre, tiene su influjo en la sociedad actual.

Es cierto que en los últimos años se percibe un cierto cambio de perspectiva y parece que hay una intención de intentar dar espacio a las emociones en el aula. Sería sin duda, un paso muy importante, al igual que fue en su día atender a la dimensión afectiva en el proceso empático.

Hemos podido comprobar que en el proceso de la empatía juegan un papel importante los factores biológicos y sociales, y es importante tener en cuenta todos ellos.

No obstante, en la medida en que los factores de tipo social son más susceptibles de ser influídos por los educadores, hay que hacer un ejercicio de reflexión sobre nuestra conducta cuando estamos con el alumnado y hay que intentar fomentar un clima de aprendizaje adecuado, donde podamos activar los procesos empáticos y donde tengan cabida las emociones y los sentimientos. En este sentido, trabajar la empatía cobra una importancia enorme debido a que vivimos en sociedad y esto exige tener la habilidad de relacionarnos, de ayudarnos mutuamente y de comprendernos. Además de esto, una vez estudiado el papel que este proceso afectivo juega en la inhibición de conductas agresivas (Etxebarria, 2005; Etxebarria et al., 2011; Garaigordobil y Fagoaga 2006; Gutiérrez et al., 2011; López, 1999; Mestre et al., 2002; Páez y Ubillos 2004; Staub, 1992) y el papel que desempeña en el fomento de las conductas de ayuda (Etxebarria et al., 2009; Garaigordobil y Maganto, 2011; Gutiérrez et al., 2011; Mestre et al., 2002) no basta solo con reivindicar su espacio en la escuela. Hay que llevarlo a la práctica introduciéndolo en el currículo escolar.

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa



Atendiendo a las diferencias en la empatía en función de la edad, hemos concluido que los niveles de empatía tienden a aumentar con la edad, a medida que hay más capacidad para ponerse en el lugar de los demás, para entender lo que nos ocurre y lo que le ocurre al resto, etc. Las cuatro etapas de nivel empático que Hoffman (2002) distingue según el nivel de empatía son la prueba de lo que hemos dicho. Por lo tanto, a medida que vamos creciendo tendremos más capacidad de entender lo que sucede a nuestro alrededor y de responder empáticamente.

En cuanto a las diferencias sexuales, muchos estudios apuntan que los estudios basados en auto-informes revelan que las mujeres muestran más empatía que los hombres y por lo tanto, se cumple el estereotipo social de que la mujer es más afectiva, tiene más capacidad para entender a los demás y actuar en consecuencia (Garaigordobil y Maganto, 2011; Mestre et al., 2002).

No obstante, parece que en función del tipo de medida utilizado aparecen diferencias de género en empatía o no. Por ejemplo, las medidas fisiológicas o facio-gestuales no arrojan diferencias sexuales (Lennon y Eisenberg, 1992). Por lo tanto, no es de extrañar que encontremos resultados contradictorios en los diferentes estudios, según la medida que se haya utilizado.

Además de lo ya mencionado, es importante destacar la importancia que tiene la empatía en el ámbito moral porque es un elemento importante que favorece las conductas de ayuda (Etxebarria et al., 2009; Garaigordobil y Maganto, 2011; Gutiérrez et al., 2011; Mestre et al., 2002) y los procesos de perdón. Además, es un elemento inhibidor de la conducta agresiva (Etxebarria, 2005; Etxebarria et al., 2011; Garaigordobil y Fagoaga 2006; Gutiérrez et al., 2011; López, 1999; Mestre et al., 2002, Páez y Ubillos., 2004; Staub, 1992). Por lo tanto, su importancia queda patente.

Atendiendo a la conducta prosocial, en primer lugar, hemos de prestar atención al debate clásico que se ha dado respecto a la existencia del altruismo. En mi opinión, lo que hace que una conducta sea o no altruista es la motivación y las expectativas que tenemos sobre ella.

Cuando una persona ayuda a otra pensando en el bienestar ajeno, en aliviar su pesar, en intentar contribuir personalmente a darle la vuelta a una situación en la medida de lo posible, en mi opinión hablamos de un acto altruista.

Podemos pensar que muchos actos altruistas se hacen para que la persona que ayuda se sienta bien consigo misma, para aumentar su autoestima o para que pueda sentirse mejor persona. Creo que, siempre que esto sea secundario y se ponga atención en la persona que queremos ayudar en cuestión, seguimos hablando de un acto altruista.

No es sencillo diferenciar una conducta altruista de una que no lo es. En este sentido es más sencillo determinar qué conducta es egoísta. Esa conducta que se hace pensando en uno mismo principalmente y en general, buscando un objetivo concreto. Una conducta de carácter egoísta suele buscar un premio exterior, ya sea el reconocimiento del resto, presumir de lo que uno ha hecho, ayudar para que luego te devuelvan la ayuda o simplemente pretender sacar provecho de una situación donde alguien está en apuros, y ayudando, sabemos que luego obtendremos un premio mayor que el coste que nos supone ayudar.

En mi opinión, existen personas y conductas altruistas, porque aunque el sistema en el que vivimos potencie el individualismo, la competitividad, el materialismo y el consumismo, por suerte hay valores que aún siguen en pie.

En este sentido, atendiendo a los diversos factores que influyen en el desarrollo de la conducta prosocial, es importante subrayar, como hemos hecho anteriormente, la importancia que tiene la empatía en la medida en la que es un elemento favorecedor de las conductas de ayuda (Etxebarria, et al., 2009; Garaigordobil y Maganto, 2011; Gutiérrez et al., 2011; Mestre et al., 2002). Además de la empatía, y aunque puedan tener un peso menor, tenemos que mencionar factores como la estabilidad emocional y otros más simples como el humor (Carrera et al., 2004). Junto con estos factores atendiendo a los ámbitos de socialización, es importante recalcar la escuela y la familia debido a que son los dos contextos de socialización más importantes en edades tempranas.

Empatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

Además, después de lo que hemos visto a nivel teórico, hay evidencias suficientes para afirmar que las conductas de ayuda pueden fomentarse y se pueden aprender (Etxebarria, 2005; Guijo, 2002). Por este motivo, la enseñanza de dichas conductas debería tener el lugar que le corresponde tanto en el ámbito educativo como en el familiar.

Es cierto que la conducta prosocial necesita una investigación más amplia puesto que no están totalmente claros todavía los aspectos que implican su desarrollo. Además, existe un claro desnivel atendiendo a las investigaciones en edades más adultas o más tempranas, siendo estas últimas las que necesitan ser más investigadas para poder sacar conclusiones claras que luego sirvan de ayuda a los padres y madres y a los trabajadores del ámbito educativo.

En el apartado teórico hemos comentado que se ha comprobado que en edades tempranas los niños/as son capaces de actuar prosocialmente (Etxebarria, 2005). Por este motivo, hay que intentar fomentar este tipo de conductas, aunque bien es cierto que por su edad y su desarrollo evolutivo, será complicado que lo hagan sin una motivación externa. Con la edad, la conducta prosocial va en aumento, los valores individualistas y competitivos y el miedo a romper las normas pueden hacer mella en dicha conducta (Staub, 1992). Por lo tanto, no se da una respuesta unánime a esta cuestión.

En relación con las diferencias sexuales en la conducta prosocial, muchos estudios no arrojan diferencias, pero lo cierto es que cuando hay diferencias suelen ser a favor de las mujeres o las niñas (por ejemplo, Etxebarria et al., 2009). Lo más probable es que las niñas y las mujeres tiendan a llevar a cabo ciertos tipos de conductas prosociales (consuelo, cuidado, etc.) y que los niños y los hombres tiendan a llevar otro tipo de acciones prosociales quizá no tan comunes como la defensa (Etxebarria, 2005).

Por último, me gustaría señalar la importancia de que seamos un buen ejemplo para el alumnado en la medida que se ha demostrado que un modelo prosocial ejerce una influencia en la prosociabilidad del alumnado (Etxebarria, 2005).

Además de esto, el uso de juegos cooperativos (Garaigordobil y Fagoaga, 2006) junto con intentar promover un clima de cohesión y de interacción es importante para poder

conseguir que las conductas de ayuda se fomenten en el aula y en la sociedad en general.

Atendiendo a la conducta agresiva hay que destacar que, a pesar de que se ha investigado mucho sobre esta conducta, todavía no hay un total acuerdo en cuanto a su conceptualización y los diferentes tipos de conducta agresiva.

Respecto a los factores que influyen en este tipo de conducta, resulta fundamental subrayar el papel que juega la empatía como elemento inhibidor de dicha conducta (Etxebarria, 2005; Etxebarria et al., 2011; Garaigordobil y Fagoaga 2006; Gutiérrez et al., 2011; López, 1999; Mestre et al., 2002; Páez y Ubillos, 2004; Staub, 1992).

Además, factores como la cultura y los medios de comunicación ejercen una influencia clara sobre este tipo de conductas, siendo un agravante preocupante (Páez y Ubillos, 2004). Por este motivo ámbitos sociales como el educativo y la familia deben implicarse para erradicar este tipo de conductas desadaptativas, que van en aumento en los centros escolares. El aumento de casos de acoso escolar como el *bullying* tiene muy preocupada a la comunidad educativa que trata de intervenir de la forma más eficaz ante ellos.

Acosos como el *bullying* o las diferentes conductas agresivas no suelen ser sencillas de erradicar. Pero esto no quiere decir que sea imposible eliminarlas. En este sentido, cabe señalar que ante un problema o dificultad, es importante que la actitud del profesorado sea de optimismo e implicación. Hay que tener la convicción de que un niño o una niña puede cambiar de conducta y que hay que hacer todo lo posible para ello.

Si ante la adversidad dejamos de creer que un cambio es posible, probablemente será imposible que nada cambie. Esto sería el “Efecto Pigmalión” o la también llamada “profecía autocumplida”, lo que quiere decir que cuando un docente tiene unas expectativas sobre un grupo, generalmente estas se cumplen. Por lo tanto, si creemos que nuestros alumnos no son capaces, probablemente, no lo serán. Si creemos que pueden lograrlo y les animamos a que lo intenten, será más fácil que lo consigan.

Enpatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa

En este sentido, los profesionales docentes no tenemos que desempeñar la función única de transmitir conocimientos. Hay que transmitir valores, actitud frente a los problemas, implicación en la solución de los mismos, hay que educar en el esfuerzo y en el sacrificio, porque así, aunque no sea inmediatamente, se consiguen objetivos que al principio parecían inviables e inalcanzables. Para ello, el profesorado tiene que creer ya que esto tendrá influencia en el alumnado, que probablemente, de esta forma, empiece a creer también.

Dicho esto, la actuación del profesorado ante los conflictos que puedan surgir en el aula será muy importante. Hemos visto que la influencia del castigo no suele ser positiva para erradicar la conducta agresiva. Por lo tanto, es importante encontrar alternativas como la palabra o los juegos cooperativos, siempre teniendo como objetivo rebajar el clima de crispación, de conflicto y de agresividad que se forma en muchos momentos en cualquier lugar de socialización.

Tener en cuenta otros factores como la evolución de la agresión con la edad o las diferencias sexuales pueden ser de ayuda para poder identificar e intervenir en estas conductas. En este sentido, diversas investigaciones han concluido que la agresividad puede aumentar en los primeros años de la adolescencia (Loeber, 1982; véase Etxebarria, 2005) y por este motivo importante estar más alerta que nunca en el último ciclo de la Educación Primaria

Atendiendo a las diferencias sexuales, los hombres tienden a ser más agresivos y las mujeres, en cambio, suelen manifestar la agresividad de una forma menos directa, como por ejemplo, aislando socialmente a otra persona (Páez y Ubillos, 2004).

Tener en cuenta toda esta información puede ser de utilidad para poder después intervenir de una forma más eficaz en la conducta agresiva.

Por lo tanto y terminando con la crítica que he empezado a hacer al principio de este apartado, después de todo lo citado, hay suficientes motivos para afirmar que el sistema educativo no le puede dar la espalda a todos estos aspectos ya que no podemos conformarnos con educar y desarrollar la competencia intelectual del alumnado.

El objetivo de la escuela tiene que ser educar a la persona en su totalidad, su dimensión cognitiva y su dimensión afectiva. La escuela tiene que ser un lugar para disfrutar aprendiendo, enseñar que la unión del grupo y la ayuda mutua son valores fundamentales de una persona. Asimismo, el sistema educativo debe restar importancia a valores tan extendidos como el individualismo y la competitividad. Tenemos que enseñar a nuestros alumnos/as a cooperar, a interactuar mutuamente, a fomentar un clima de grupo cohesionado, donde lo importante no es ser mejor que el resto, ni sacar mejor nota, ni tener más que los demás. Esta no es una tarea sencilla, ya que la sociedad actual se basa en unos valores de consumismo, materialismo e individualismo absolutos, y no sería justo exigirle a la escuela que cargue con todo el peso de darle la vuelta a esta situación. Pero la escuela puede y debe intentar contrarrestar estos valores, para intentar fomentar la cooperación y las conductas de ayuda mutua.

Dicho esto, me gustaría terminar el apartado de conclusiones haciendo hincapié en la importancia que tiene buscar soluciones a las carencias o a los problemas actuales dentro de nosotros/as mismos/as. Porque quizás la manera de construir una sociedad mejor, de mejorar las relaciones en el ámbito social, de fomentar la moralidad frente a simples convenciones, de promover la ayuda mutua y de inhibir la conducta agresiva sea aprender a activar y educar ese proceso que todos/as llevamos dentro: ese proceso llamado, empatía.

## ERREFERENTZIAK

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York. General Learning Press.

Carrera, P., Caballero, A., eta Oveja, L. V. (2004). Altruismo y conducta prosocial. D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos eta E. Zubieta (Arg.), *Psicología social, cultura y educación* (553-604 orr.). Madril: Prentice-Hall.

Casanova, E.M. eta Cacho, R. (2012). *Psicología como ciencia*. M. L. Sanz de Acedo (Arg.), *Psicología. Individuo y medio social* (31-74 orr.). Bilbo: Desclee de Brower.

Davis, M.H. (1996). History and Definitions. *Empathy: A social psychological approach* (1-22 orr.). Oxford: Westview Press

Davis, M.H. (1996). Origins of individual differences in empathy. *Empathy: A social psychological approach* (62-81 orr.). Oxford: Westview Press.

Eisenberg, N. eta Strayer, J. (1992). (Arg.) Diferencias de sexo y edad en empatía y simpatía. *La empatía y su desarrollo* (216-239 orr.). Bilbao: Desclee de Brower.

Etxebarria, I. (2005). Desarrollo del altruismo y la agresión. F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes eta M.J. Ortiz (Arg.) *Desarrollo afectivo y social* (211-230 orr.). Madril: Pirámide.

Etxebarria, I. (2008). La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral. A. Acosta (Koord.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (85-113 orr.). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Etxebarria, I., Apodaca, P., Ortiz, M.J., Fuentes eta M.J. eta López, F. (2009). Emociones morales y conducta en niños y niñas. *EduPsykhé*, 8 (1), 3-21.

Etxebarria, I., Conejero, S. eta Pascual, A. (2011). La empatía, raíz emocional de la conducta moral. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero eta R. Cabello (Arg.), *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (23-27 orr.). Santander: Fundación Botín.

Fernández, I., López, B., eta Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*. 24 (2) (284-298 orr.).

Fuentes, M.J., López, F., Etxebarria, I., Ledesma, A. R., Ortiz, M.J., eta Apodaca, P. (1993). Empatía, Role-taking y concepto de ser humano como factores asociados a la conducta prosocial/altruista. *Infancia y aprendizaje*, 61 (73-89 orr.).

Garaigordobil, M., eta Fagoaga J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Garaigordobil, M., eta Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 43 (2), (255-266 orr.).

Guijo, V. (2002). Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años. I.S.B.N: 978-84-96394-52-0. Burgos.

Gutiérrez, M., Escartí, A., eta Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social en los escolares. *Psicothema*. 23 (1), (13-19 orr.).

Hobbes, T. (1651). De la condición natural del género humano, a su felicidad y a su miseria. *Leviatán*. (51-54 orr.). <http://es.scribd.com/doc/2346332/Hobbes-Leviatan> -tik eskuratua.

Hoffman, M.L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona. Idea Books, S.A.

ISEI-IVEI (2008). Ikaskideen arteko tratatu txarrak Euskadin. [http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/MALTRATO\\_EUSKERA.pdf](http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/MALTRATO_EUSKERA.pdf) -tik eskuratua.

León O. G. eta Montero, I. (1999). Introducción. O. G. León eta I. Montero (Arg.), *Diseño de investigaciones* (1-25 orr.). Madril: McGraw-Hill.

López, F. (1999). La empatía como mediadora de la conducta altruista e inhibidora de la conducta agresiva. *Comprender y superar la violencia* (59-98 orr.). Badajoz. Consejería de educación y cultura.

Mestre, M.V., Samper, P., eta Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*. 14 (2) (272-232 orr.).

Empatia, jokabide prosoziala eta jokabide agresiboa



Páez, D. eta Ubillos, S. (2004). Agresión. D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos eta E. Zubieta (Arg.), *Psicología social, cultura y educación* (553-604 orr.). Madril: Prentice- Hall.

Staub, E. (1974). Helping a distressed person: Social, personality, and stimulus determinants. L. Berkowitz (Arg.), *Advances in experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.

Staub, E. (1992): Comentario sobre la parte I. Eisenberg Y J. Strayer. *La empatía y su desarrollo*. Bilbao. Desclee de Brouwer, (117-130 orr.).

Urra, J. (2006). Bullying. *El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas. Del niño consentido al adolescente agresivo* (406-417 orr.). Madrid: La esfera de los libros.